

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

LUCAS COSTA GRIMALDI

**POR UMA HISTÓRIA DE ESPAÇOS ESCOLARES MARISTAS NO RIO GRANDE
DO SUL E SÃO PAULO (1920-1980): arquitetura, sensibilidades e patrimônio**

Porto Alegre

2022

LUCAS COSTA GRIMALDI

POR UMA HISTÓRIA DE ESPAÇOS ESCOLARES MARISTAS NO RIO GRANDE DO SUL E SÃO PAULO (1920-1980): arquitetura, sensibilidades e patrimônio

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Dra. Dóris Bittencourt Almeida

Linha de Pesquisa: Educação, Culturas e Humanidades

Porto Alegre

2022

CIP - Catalogação na Publicação

Grimaldi, Lucas Costa
POR UMA HISTÓRIA DE ESPAÇOS ESCOLARES MARISTAS NO
RIO GRANDE DO SUL E SÃO PAULO (1920-1980):
arquitetura, sensibilidades e patrimônio / Lucas Costa
Grimaldi. -- 2022.
215 f.
Orientadora: Dóris Bittencourt Almeida.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Arquitetura escolar. 2. História da Educação. 3.
Patrimônio Educativo. 4. História das sensibilidades.
I. Bittencourt Almeida, Dóris, orient. II. Título.

LUCAS COSTA GRIMALDI

POR UMA HISTÓRIA DE ESPAÇOS ESCOLARES MARISTAS NO RIO GRANDE DO SUL E SÃO PAULO (1920-1980): arquitetura, sensibilidades e patrimônio

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em: 30/06/2022

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Dóris Bittencourt Almeida – PPGEduc/UFRGS (Orientadora)

Profa. Dra. Rosa Maria Bueno Fischer – PPGEduc/UFRGS

Prof. Dr. Marcus Levy Albino Bencostta – PPGEDU/UFPR

Profa. Dra. Maria Teresa Santos Cunha – UDESC

Profa. Dra. Maria Helena Camara Bastos - UFRGS

AGRADECIMENTOS

Nessa caminhada não posso me furtar de registrar e lembrar das pessoas que apoiaram, se fizeram presentes e foram fundamentais neste percurso. Teço estas palavras porque sentir-se grato é por si só um ato carregado de sensibilidade.

Inicio este momento, agradecendo à minha orientadora, Dóris Bittencourt Almeida, por todo apoio e pelas inúmeras conversas que instigaram o percurso desta pesquisa.

Aos professores Maria Helena Bastos, Rosa Maria Bueno Fischer, Maria Teresa Santos Cunha e Marcus Levy Bencostta, agradeço por aceitarem participar da banca de tese e pelas inúmeras colaborações durante o exame de qualificação.

Gostaria de fazer um agradecimento especial, aos meus pais, Olga e Roberto, meus irmãos, Marcelo e Guilherme, meus avós, Olga e Hélio (*In Memoriam*), e meus padrinhos Elisete e Luiz Fernando, pelo apoio incondicional, sempre, mas principalmente nesses dois anos de estudos.

Não poderia deixar de agradecer a Verlaine, César e Giulia por todo carinho e apoio.

Aos amigos-irmãos que a vida me proporcionou: Clara, Carolina, Gabbiana, Ricardo, Eduardo, Luisa, Milene, Mariani, Carolina L. não tenho palavras pra agradecer por toda atenção, companheirismo e amizade.

Agradecimento especial aos colegas do grupo de orientação pela companhia, inspirações e trocas.

Agradeço à Roseli e Edson, amigos que o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS me proporcionou.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Coordenação de Acompanhamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, sem os quais a pesquisa não se realizaria.

RESUMO

A presente Tese analisa prédios e espaços escolares Maristas no Rio Grande do Sul e em São Paulo, no período de 1920 a 1980, a partir de três eixos: produção do espaço, práticas de habitabilidade e relação com a cidade. As instituições analisadas foram o Colégio Marista Rosário e Colégio Marista Champagnat, de Porto Alegre, e o Colégio Arquidiocesano, de São Paulo. A história dessas escolas está ligada à chegada da Congregação Marista ao Brasil. O Instituto dos Irmãos Maristas foi fundado por Marcelino Champagnat, em 1817, na França. A história da congregação no Brasil está ligada a um esforço da Igreja Católica em recuperar fiéis e recatolicizar a população, além de difundir a importância do ensino religioso nas escolas brasileiras. Analisou-se a arquitetura escolar das três instituições a partir de três aspectos: sua produção, relação com a cidade e modos de habitabilidade. A pesquisa examinou dezenove entrevistas com ex-alunos produzidas com a metodologia de História Oral e outros documentos como periódicos escolares, plantas, fotografias e livros memorialísticos. Utilizou-se a análise documental histórica e a História Oral para o tratamento metodológico dos documentos escritos e orais, respectivamente. Em um contexto marcado pela covid-19, as entrevistas foram realizadas por meio de plataformas de chamadas online, o que ocasionou uma mudança metodológica na forma de lembrar os espaços. A temporalidade da pesquisa compreende o período de 1920 a 1980, pois, na década de 1920, são construídos os prédios de dois dos colégios examinados e se estende até 1980, considerando o período de escolarização dos entrevistados. A pesquisa inscreve-se no campo da história da educação em intersecção com a história da arquitetura escolar e a história das sensibilidades. Neste sentido, se vale das contribuições de Sandra Pesavento, Serge Gruzinski e Alain Corbin, no que se refere à história das sensibilidades. Além das contribuições de Marcus Bencostta, Agustin Escolano, Antonio Vinao, Igor Guatelli para pensar a arquitetura. Sobre patrimônio educativo, a pesquisa se valeu de Rosa Fátima de Souza, Durval Albuquerque, Françoise Choay como referências importantes para a pesquisa. Analisa-se o processo de chegada da congregação no Brasil, fruto de medidas que visavam restaurar a influência católica no país frente o impacto da laicização do ensino efetuada após a Proclamação da República. Ao tratar de

sensibilidades, de habitabilidades e de patrimônio investigaram-se as escolas maristas a partir da relação com os sujeitos que a habitaram. Entende-se que os modos de habitar e as sensibilidades correspondem a uma dimensão imaterial do patrimônio educativo. As edificações atuam ativamente na conformação dessas sensibilidades, seja na disseminação de enunciados religiosos ou como elemento importante no ato de rememorar. Na construção dessas narrativas sensíveis, destaco as saudades atuando como uma estratégia de manutenção do pertencimento à instituição, emergindo em momentos nos quais os estudantes estavam indo embora da instituição. A espacialidade também atuou conjuntamente com os discursos religiosos na conformação de sensibilidades. Ao erigir altares para Maria, realizar festas escolares no pátio de honra das escolas e manter a obrigatoriedade da missa e da frequência às capelas, os irmãos faziam a manutenção das sensibilidades católicas que agiam diretamente na forma com que os alunos sentiam aqueles espaços. Entendidos a partir da lente do patrimônio educativo, os documentos analisados pela pesquisa dão a ver que as edificações maristas atuam como símbolo de um modo de educar da congregação e também como forma de marcar a identidade dos ex-alunos, além atuarem na conformação das sensibilidades.

Palavras-chave: Arquitetura escolar, patrimônio educativo, sensibilidades, escolas maristas.

ABSTRACT

This thesis analyzes Marist school buildings and spaces in Rio Grande do Sul and São Paulo, from 1920 to 1980, from three axes: production of space, habitability practices and relationship with the city. The institutions analyzed were Colégio Marista Rosário and Colégio Marista Champagnat in Porto Alegre and Colégio Arquidiocesano de São Paulo. The history of these schools is linked to the arrival of the Marist Congregation in Brazil. The Institute of the Marist Brothers was founded by Marcellin Champagnat in 1817 in France. The history of the congregation in Brazil is linked to an effort by the Catholic Church to recover the faithful and re-Catholicize the population, in addition to spreading the importance of religious education in Brazilian schools. The school architecture of the three institutions was analyzed from three aspects: their production, relationship with the city and ways of habitability. The research examined nineteen interviews with former students produced using the Oral History methodology and other documents such as school journals, plans, photographs and memorial books. Historical document analysis and Oral History were used for the methodological treatment of written and oral documents, respectively. The temporality of the research comprises the period from 1920 to 1980, since, in the 1920s, the buildings of two of the examined schools are built and it extends until 1980, considering the period of schooling of the interviewees. The research is part of the field of the history of education at the intersection with the history of school architecture and the history of sensibilities. In this sense, it makes use of the contributions of Sandra Pesavento, Serge Gruzinski and Alain Corbin, with regard to the history of sensibilities. In addition to the contributions of Marcus Bencostta, Agustin Escolano, Antonio Vinao, Igor Guatelli to thinking about architecture. On educational heritage, the research used Rosa Fátima de Souza, Durval Albuquerque, Françoise Choay as important references for the research. The process of arrival of the congregation in Brazil is analyzed, as a result of measures aimed at restoring Catholic influence in the country in the face of the impact of the secularization of education carried out after the Proclamation of the Republic. When dealing with sensitivities, housing and heritage, Marist schools were investigated from the point of view of their relationship with the subjects who inhabited them. Buildings play an active role in shaping these sensitivities. In the construction of these sensitive narratives, I paid attention to saudades acting as an antidote to oblivion. This sensitivity emerged at times when students were leaving the institution. Spatiality

also acted together with religious discourses in the conformation of sensibilities. By erecting altars to Mary, holding school parties in the schools' courtyard and maintaining the obligation of Mass and attendance at chapels, the Brothers maintained the Catholic sensibilities that acted directly on the way students felt those spaces. The Marist buildings act as a symbol of a way of educating the congregation and also as a way of marking the identity of former students. It is understood that the ways of inhabiting and the sensitivities correspond to an immaterial dimension of the educational heritage.

Keywords: School architecture, educational heritage, sensibilities, Marist schools.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1: Fachada do Colégios Arquidiocesano, Rosário e Champagnat.....	43
Figura 2: Fachada do Colégio Rosário.....	43
Figura 3: Fachada do Colégio Champagnat.....	44
Figura 4: Outros cliques dos espaços do Arquidiocesano.....	44
Figura 5: Outros cliques dos espaços do Rosário.....	44
Figura 6: Outros cliques dos espaços do Champagnat.....	45
Figura 7: Corredor Colégio Arquidiocesano.....	45
Figura 8: Corredor Colégio Rosário.....	46
Figura 9: Corredor Colégio Champagnat.....	46
Figura 10: Outros cliques dos corredores - Arquidiocesano.....	47
Figura 11: Outros cliques dos corredores - Rosário.....	47
Figura 12: Outros cliques dos corredores - Champagnat.....	47
Figura 13: sala de aula em outros tempos – Arquidiocesano (1935).....	48
Figura 14: sala de aula em outros tempos – Rosário (1947).....	48
Figura 15: sala de aula em outros tempos – Arquidiocesano (1969).....	48
Figura 16: Biblioteca - Arquidiocesano.....	49
Figura 17: Biblioteca - Rosário.....	49
Figura 18: Biblioteca Champagnat.....	49
Figura 19: Biblioteca Antiga (Arquidiocesano).....	50
Figura 20: Gabinete Dentário (Rosário).....	50
Figura 21: Caminho até o auditório (Arquidiocesano).....	50
Figura 22: Auditório (Rosário).....	51
Figura 23: Caminho até o auditório (Champagnat).....	51
Figura 24: Imagens da Capela (Arquidiocesano).....	52
Figura 25: Imagem da Capela do Rosário.....	52
Figura 26: Imagem da Capela do Champagnat.....	53
Figura 27: Pátio Interno (Arquidiocesano).....	53
Figura 28: Pátio interno (Rosário).....	54
Figura 29: Pátio interno (Champagnat).....	54
Figura 30: Capela (Arquidiocesano).....	54
Figura 31: Pátio interno com alunos (Rosário).....	55
Figura 32: Jogo de hóquei no pátio - 1969 (Champagnat).....	55
Figura 33: Entorno do Arquidiocesano.....	55
Figura 34: Entorno do Rosário.....	56
Figura 35: Entorno do Champagnat.....	56

Figura 36: Arquidiocesano em outros tempos (1929)	57
Figura 37: Rosário em outros tempos (1968)	57
Figura 38: Champagnat em outros tempos (1930)	57
Figura 39: Tempos de internato - Arquidiocesano	58
Figura 40: Tempos de internato - Rosário	58
Figura 41: Tempos de internato - Champagnat	58
Figura 42: Arquidiocesano nos anos 1930	59
Figura 43: Escotismo no Colégio Rosário	59
Figura 44: Sala de alfaiataria no Champagnat	59
Figura 45: Laboratório de Química (Arquidiocesano)	60
Figura 46: Alunos no hall de entrada (Rosário)	60
Figura 47: Primeiros anos do Champagnat	60
Figura 48: Convite para entrevista - The New-ex Arqui Times	63
Figura 49: Expansão dos Maristas no Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná	75
Figura 50: Fotografia de 1947 do Arquidiocesano	77
Figura 51: Alunos no pátio central ecoando frases em um protesto contra a eleição de Jair Bolsonaro (2018).	78
Figura 52: Hermitage	80
Figura 53: Abadia de La Trappe - Normandia	81
Figura 54: Colégio Marista Arquidiocesano na região da Av. Tiradentes.....	90
Figura 55: Mapa da cidade de São Paulo (1924)	92
Figura 56: Projeto do Arquidiocesano no Bairro de Vila Mariana	94
Figura 57: Colégio Rosário em salas alugadas na sacristia da Igreja do Rosário, no ano de 1904.	95
Figura 58: Colégio Nossa Senhora do Rosário, no ano de 1925, na Av. Independência.	96
Figura 59: Mapa da cidade de Porto Alegre (1924).....	97
Figura 60: Prédios do Rosário.....	98
Figura 61: Vista da Fachada do Colégio Rosário (1964)	99
Figura 62: Espaços do Colégio Rosário nas páginas do periódico Echos Erro! Indicador não definido.	
Figura 63: Espaços do Colégio Rosário nas páginas do periódico Echos Erro! Indicador não definido.	
Figura 64: Champagnat nos anos 1950	101
Figura 65: Fotografia atual do Marista Champagnat	102
Figura 66: Descrição dos espaços pelo ex-aluno Dalton.....	108
Figura 67: Planta do terceiro pavimento do Arquidiocesano.....	109
Figura 68: Planta do Internato Masculino do Ginásio Rosário.....	110

Figura 69: Terceiro pavimento do Rosário.	111
Figura 70: Dormitório do Colégio Arquidiocesano	112
Figura 71: Dormitório do Internato Champagnat	112
Figura 72: Colégio Rosário – dormitório dos internos.....	112
Figura 73: Postal de divulgação do novo prédio do Arquidiocesano.....	115
Figura 74: Sanitário do Ginásio Rosário.....	115
Figura 75: Cerimônia Cívica - Tiradentes.....	119
Figura 76: Missa solene.....	120
Figura 77: Festa Junina e o departamento feminino da A. P. M.....	121
Figura 78: Bailarinas	122
Figura 79: Vista aérea do Arquidiocesano	126
Figura 80: Bolaria	127
Figura 81: Esboço do pátio dos menores.....	128
Figura 82: Champagnat e seus campos.....	129
Figura 83: Hóquei nos patins	130
Figura 84: Inauguração da Piscina do Champagnat.....	132
Figura 85: Página do Echos do Colégio Arquidiocesano de São Paulo.....	147
Figura 86: Capela nas páginas do Echos do Arquidiocesano.	156
Figura 87: Matéria sobre a Capela do Colégio Arquidiocesano.....	157
Figura 88: O pátio de Honra e as missas campais	158
Figura 89: Estudante e o retiro.....	163
Figura 90: Rituais para finalização do retiro	164
Figura 91: Santinho Marcelino Champagnat	164
Figura 92: Capa do periódico Ideal	167
Figura 93: Champagnat e o Rabat	169
Figura 94: Vista aérea do Colégio Rosário (1962).	173
Figura 95: Vista aérea do Campus da Pucrs – Década de 1970.....	175

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Algumas publicações no campo da História da Educação	31
Quadro 2: Estudos no campo da Arquitetura	33
Quadro 3: Roteiro da entrevista com os ex-alunos.....	41
Quadro 4: Entrevistados que estudaram no Colégio Marista Arquidiocesano.	63
Quadro 5: Entrevistados que estudaram no Colégio Marista Champagnat.	66
Quadro 6: Entrevistados que estudaram no Colégio Marista Rosário	67
Quadro 7: Edificações da Província Marista do Brasil Central.....	82
Quadro 8: Edificações da Província Marista do Brasil Meridional.....	84
Quadro 9: Enxoval dos alunos Internos	106

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Documentos inventariados.	10
Tabela 2: Dados dos entrevistados.	13
Tabela 3: Chegada das Ordens e Congregações Católicas no Brasil.	72

SUMÁRIO

1 NA SOLEIRA DA PORTA ESCOLAR: apresentando a pesquisa	4
2 MEANDROS DA PESQUISA: CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	18
2.1 ESPAÇO/LUGAR – CONCEITOS PARA O ENTENDIMENTO DA ARQUITETURA ESCOLAR.....	21
2.2 NARRATIVAS HISTORIOGRÁFICAS DA ARQUITETURA ESCOLAR	24
2.2.1 Arquitetura escolar como dimensão material do currículo	24
2.2.2 Michel Foucault e os estudos da materialidade educativa.....	27
2.2.3 A arquitetura como produto da Cultura Escolar.....	29
2.2.4 Arquitetura Escolar como tipologia do campo da arquitetura	33
2.3 A METODOLOGIA DA HISTÓRIA ORAL COMO POTÊNCIA PARA O ESTUDO DOS EDIFÍCIOS ESCOLARES.....	35
2.3.1 Percurso-Evocação – adentrar a escola por meio das memórias.....	41
2.3.2 <i>Entre telas</i> : apresentando os sujeitos da pesquisa	61
3 A CONGREGAÇÃO MARISTA E SEUS ESPAÇOS: CONSTRUINDO E DISSEMINANDO DISCURSOS	69
3.1 PENSANDO A ESPACIALIDADE MARISTA	76
3.2 “O MARISTA É UM MUNDO”: espaços escolares em perspectiva	88
4 HABITAR A ESCOLA MARISTA: MEMÓRIAS E ESPAÇOS	104
4.1 INTERNATOS MARISTAS: VIGIAR, DISTRIBUIR E DISCIPLINAR.....	104
4.2 PRESENÇA FEMININA NOS ESPAÇOS MARISTAS	117
4.3 DO AREIÃO AOS ESPAÇOS PARA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	126
5 ESCOLA É LUGAR DE SENSIBILIDADE: DOMÍNIOS ENTRECRUZADOS.....	134
5.1 “UM ANTIDOTO AO ESQUECIMENTO”: SAUDADE DA ESCOLA	140
5.2 ENTRE MISSAS, ALTARES E FESTIVIDADES: SENSIBILIDADES CATÓLICAS... ..	154
5.3 SENSIBILIDADES QUE MUDAM?	169
5.4 PATRIMÔNIO SENSIVEL: ARQUITETURA MARISTA COMO SÍMBOLO	178
6 DE VOLTA À SOLEIRA DA PORTA ESCOLAR: À GUIA DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	187
REFERÊNCIAS	191

1 NA SOLEIRA DA PORTA ESCOLAR: apresentando a pesquisa

Vais encontrar o mundo, disse-me meu pai, à porta
do Ateneu. Coragem para a luta.
Raul Pompeia. O Ateneu.

As palavras de Sérgio, personagem literário criado por Raul Pompeia, iniciam esta Tese narrando memórias do seu ingresso no colégio interno Ateneu¹. Nesta narrativa, percebe-se que o limiar da porta escolar é o momento em que o estudante se encontra entre sensações: a insegurança, por deixar a proteção familiar e a incerteza, frente o que está por vir. Para Sérgio, assim como para nós, sujeitos escolarizados, adentrar os limites da escola é uma experiência que marca de diversas formas. As poucas palavras ditas pelo pai do narrador indiciam sensibilidades acerca do que se pode viver nesse novo ambiente.

A porta, elemento comum da arquitetura, aqui estabelece uma espécie de fronteira que demarca a possibilidade de se produzir novas experiências. Ao cruzar a soleira da porta, outro mundo é possível de ser vivido pelos alunos, dentro dos limites traçados no/pelo espaço escolar. O diálogo entre Sérgio e seu pai pode ser estendido a qualquer instituição educativa, afinal esse espaço delimitado é um mundo a ser descoberto. Ao cruzar essa fronteira, nos deparamos com práticas e normativas que produzem efeitos nos sujeitos que habitam esses espaços.

A delimitação espacial das escolas é produto de seu tempo e deve ser entendida a partir da intersecção de diversos discursos: arquitetônicos, políticos, pedagógicos e médicos. No Brasil, os *lugares de aprender* possuem uma historicidade. Durante o período colonial, o colégio jesuíta; no período imperial², as casas de famílias abastadas com as preceptoras³ legavam instrução para uma elite.

¹Diversos estudos foram realizados tendo o romance “O Ateneu” como objeto. Sobre, ver Riveira (2000).

² Destaca-se, também, a criação das “Escolas do Imperador” construídas no Rio de Janeiro, em 1870. Para Silveira (2021, p.3) essas escolas criadas no período imperial “representaram uma tentativa de institucionalização da forma escolar “moderna” no que se refere ao sistema público de ensino, servindo de referência no modo de organização dos espaços escolares no último quartel do século XIX”.

³A educação doméstica foi uma prática educativa ocorrida nas residências da elite no século XIX. Essa modalidade era realizada pelos preceptores, familiares ou padres sendo originada a partir da educação dos príncipes e nobres e marcada por uma influência vinda da Europa. Sobre ver, Vasconcelos (2004); (2008).

Ainda que as preceptoras continuassem educando até o século XIX, dividiam o espaço com as casas dos professores que, pouco a pouco, faziam as vezes de lugar de aprender. No período da Primeira República, com a emergência de uma política de Estado, edificaram-se inúmeros grupos escolares projetados especificamente para abrigar os estudantes⁴. Além disso, no final do século XIX e no início do XX, inúmeras instituições privadas confessionais erguiam suas edificações com o intuito de qualificar suas atividades e difundir discursos.

Assim, ao adentrar a instituição educativa, novas sensibilidades são produzidas no encontro com a arquitetura, com as práticas, com o currículo, isto é, com tudo o que compõe a cultura escolar. Arquiteturas, prédios, espaços, memórias, escolas, discursos, sensibilidades e patrimônio. São palavras-conceitos que anunciam os caminhos desta Tese que analisa prédios e espaços escolares Maristas em Porto Alegre/RS e São Paulo/SP, no período de 1920 a 1980. O mundo das escolas maristas passa a ser analisado tendo como foco a Arquitetura escolar, a partir dos seguintes aspectos: sua produção, relação com a cidade, modos de habitar e patrimônio histórico-educativo.

As noções de espaço escolar, como produto de relações de poder e habitabilidade⁵, são referenciais que me acompanharam desde o Mestrado. Na época, a investigação se centrou na questão da arquitetura escolar como um discurso que produz sensibilidades, o que culminou na Dissertação intitulada, “Na sensibilidade da memória estudantil: prédios e espaços escolares nas narrativas de estudantes em Porto Alegre/RS (1920-1980)”, defendida no PPGEDU- UFRGS, em 2016, que teve como objetivo analisar memórias de prédios e espaços escolares de quatro instituições de ensino privadas de Porto Alegre, no período de 1920 a 1980.

Algumas perguntas ainda ressoam, para além da pesquisa da dissertação: Como se produzem sujeitos no embate com a norma/disciplina no sentido espacial/arquitetônico? Como nos assujeitamos a determinados discursos espaciais

⁴ A escola primária emerge no final do século XIX e XX como um modelo de educação a ser seguido. Com isso, houve a criação dos grupos escolares, agrupamento de escolas de uma determinada zona da cidade. Cria-se um modelo para essa escola que, em um primeiro momento, edifica escolas monumentais para em seguida reproduzir um modelo de projetos-tipo de fácil construção. Sobre os grupos escolares e sua arquitetura, ver Ermel (2017); Bencostta (2001) e Souza (2004).

⁵ O conceito de habitabilidade refere-se as diversas formas de habitar um espaço, para além de sua finalidade projetual. Sobre, ver Guatelli (2017).

da escola? Quais sensibilidades podem ser produzidas nos embates com esses discursos e em relações de poder?

As indagações construídas ao final da dissertação, ganharam força na construção da Tese e demandaram que as concepções teórico-metodológicas do estudo transitassem na intersecção de campos de saber: história da educação, história da arquitetura escolar e história das sensibilidades. Concordando com o que diz Michel Foucault: “É preciso antes multiplicar os caminhos e as possibilidades de idas e vindas” (FOUCAULT, 2008, p. 304). Esses caminhos filiam-se às perspectivas teórico-metodológicas da História Cultural. E por isso, podemos pensar na perspectiva material escolar como um discurso que produz sensibilidades, a partir das experiências/habitações nesse espaço, tendo na memória o eixo principal de análise, pois como afirma Ricoeur (2007, p. 45): “nada temos de melhor que a memória para garantir que algo ocorreu antes de formarmos sua lembrança”.

Seguindo nessa perspectiva teórica de estudo, em 2016, realizei a seleção para o ingresso no curso de Doutorado no PPGEdu-UFRGS sob orientação da prof. Dra. Dóris Bittencourt Almeida. Durante a seleção, submeti o anteprojeto de pesquisa intitulado, “o patrimônio educativo entre discursos laicos e religiosos: Prédios e espaços escolares para o ensino privado no Rio Grande do Sul (1920-1971)”. Em uma versão bastante ambiciosa, pretendia analisar os espaços escolares de quinze instituições de ensino privadas de Porto Alegre focando especificamente nos espaços para o ensino secundário.

Essa proposta foi sendo desdobrada em outras possibilidades, ao longo do percurso: analisar comparativamente as instituições maristas e lassalistas; estudar todas as instituições maristas no RS; estudar comparativamente as instituições lassalistas, maristas e franciscanas. Houve a necessidade de focar a pesquisa em uma escala mais reduzida, sem perspectiva de englobar a totalidade. Nesse caso, ressoaram os estudos da micro-história e do paradigma indiciário proposto pelo historiador Carlo Ginzburg (1989). Nestes, o autor nos convoca a pensar a história a partir de uma perspectiva micro, que não exclui uma abordagem macro. Ao perseguirmos rastros documentais, reduzimos a escala na perspectiva de um maior tensionamento, e assim compomos uma narrativa reunindo esses indícios.

Em meio às disciplinas curriculares e os estudos teóricos, tive a oportunidade de conhecer o Memorial⁶ do Colégio Marista Arquidiocesano que, pela sua riqueza de documentos, me fez investir em outro percurso de investigação. A trilha escolhida foi a do estudo entre três instituições Maristas de ensino: o Colégio Rosário e o Colégio Champagnat do RS e o Colégio Marista Arquidiocesano de São Paulo.

A congregação Marista foi escolhida por diversos fatores: pelo expressivo número de escolas fundadas e administradas no Rio Grande do Sul e em outras regiões do Brasil e pela facilidade de acesso documental. Além disso, percebi que as escolas dessa instituição constituem uma espécie de símbolo para os habitantes e ex-alunos, especialmente nas cidades do interior do Rio Grande do Sul. Fiquei instigado pela quantidade de prédios escolares semelhantes tipologicamente, seja em São Paulo ou no Rio Grande do Sul.

Também, considere, nesta pesquisa, o fato de que a temática dos espaços escolares de congregações religiosas merece uma maior discussão no campo da história da arquitetura escolar⁷. A ideia inicial situava-se em compreender como o discurso religioso das congregações escolares manifestava-se em sua materialidade, a partir da comparação de diversas congregações. Em um primeiro momento, houve a intenção de trabalhar com quatro congregações escolares, o que foi logo descartado e escolhida apenas uma congregação, justamente pela grandiosidade arquitetural de suas escolas.

Sendo assim, a presente Tese analisa, especificamente, os espaços de instituições escolares pertencentes ao Instituto dos Irmãos Maristas, no período de 1920 a 1980. A temporalidade escolhida abarca o momento da inauguração dos edifícios analisados e o período de escolarização dos entrevistados da pesquisa. Além disso, também leva em conta momentos importantes da história dessa congregação no Brasil, como, por exemplo, o Concílio Vaticano II⁸. Na segunda metade do século XX, houve uma intensa urbanização nas cidades de Porto Alegre e São Paulo,

⁶ A visita ao Memorial do Colégio Arquidiocesano em São Paulo se deu durante as atividades do XIV Encontro Nacional de História Oral: testemunhar por imagens: história oral e registro audiovisual que ocorreu na cidade de Campinas, em 2018.

⁷ Em 2019, o professor Marcus Bencostta publicou uma cartografia das pesquisas realizadas sobre a história da arquitetura escolar entre 1999-2018. Neste, as edificações construídas para o ensino secundário da elite aparecem em menor número. Sendo assim, tenciona-se a necessidade de um maior número de trabalhos envolvendo esta temática. Sobre, ver Bencostta (2019).

⁸ O Concílio Vaticano II foi instituído no período de 1962 a 1965 e visava “reformular” as práticas da Igreja Católica. Sobre, ver Azzi (2006).

ocasionando a produção de edificações com a linguagem modernista, outro ponto importante que mudou aos poucos a linguagem arquitetural das escolas em suas respectivas cidades.

Considerando essas questões, a pesquisa tem como foco duas instituições maristas localizadas em Porto Alegre/RS, o Colégio Marista Rosário e Colégio Marista Champagnat; e o Colégio Marista Arquidiocesano, localizado em São Paulo/SP. A história dessas escolas está ligada à chegada da Congregação Marista ao Brasil. O Instituto dos Irmãos Maristas foi fundado por Marcelino Champagnat⁹, em 1817, na França. A história da congregação no Brasil está ligada a um esforço da Igreja Católica em recuperar fiéis e recatolicizar a população, além de difundir a importância do ensino religioso nas escolas brasileiras.

No Rio Grande do Sul, os Irmãos se instalaram na cidade de Bom Princípio¹⁰, em agosto de 1900, posteriormente, em 1904, fundaram a primeira escola na capital de Porto Alegre, o Colégio Marista Rosário. O Colégio Champagnat foi inaugurado em 1920 como sede provincial, e, posteriormente, como local de formação dos Irmãos no Rio Grande do Sul. No Estado de São Paulo, os Irmãos Maristas chegaram no ano de 1898 com a fundação do Ginásio Nossa Senhora do Carmo. Em 1908, os Irmãos viriam a dirigir o Colégio Diocesano de São Paulo, que, nos anos seguintes, passaria a se chamar Colégio Marista Arquidiocesano de São Paulo.

A pesquisa, portanto, consiste em analisar prédios e espaços escolares Maristas no Rio Grande do Sul e em São Paulo, no período de 1920 a 1980 a partir dos eixos: produção do espaço, práticas de habitabilidade, relação com a cidade e patrimônio educativo. Dessa forma, apresento os seguintes objetivos específicos da Tese:

- Analisar a gramática arquitetural das edificações das escolas Maristas de Porto Alegre/RS e São Paulo/SP, considerando seus estilos arquitetônicos e os discursos pedagógicos, religiosos, simbólicos e espaciais.

⁹ Marcelino Champagnat nasceu em 1789, em Marlihes na França, foi ordenado sacerdote na capela do Seminário Santo Irineu em Lyon. Em 1817 funda o Instituto dos pequenos irmãos de Maria. Falece em 1840, aos 51 anos, na residência marista de L'Hermitage. Sobre a história do fundador da congregação, ver Lanfrey (2011).

¹⁰ Município do vale do Rio Caí, localizado a 76km de Porto Alegre. Foi um importante núcleo de colonização alemã no Rio Grande do Sul.

- Historicizar a congregação Marista no Brasil e no Rio Grande do Sul, a partir da relação entre Igreja e Estado, a fim de investigar o papel educativo dessa congregação.
- Cartografar as relações entre a escola e cidade, a partir da dinâmica da urbanização e movimentação dessas instituições no tecido urbano.
- Perscrutar os espaços escolares na perspectiva da habitabilidade, isto é, os modos de habitar, entendendo a materialidade como discursos que produzem sensibilidades, como narrativas do espaço praticado e também como narrativas do exercício disciplinar.
- Analisar o patrimônio educativo a partir das narrativas acerca dos edifícios escolares, tomando as sensibilidades como sua dimensão imaterial.

Os objetivos elencados não se deram a priori, foram construídos após exaustiva revisão de literatura e após o processo de levantamento documental. Para tanto, visitei as escolas investigadas com a intenção de inventariar as fontes de pesquisa salvaguardadas nos arquivos institucionais.

Durante a fase de inventário documental, visitei o acervo do Museu do Colégio Marista Arquidiocesano de SP, durante o Encontro Nacional de História Oral, que ocorreu na Unicamp, em 2018, e reuni uma gama de documentos importantes para a consecução do estudo como Relatórios de Inspeção, Periódicos Estudantis, Fotografias e outros.

Nesta pesquisa, privilegiou-se a arquitetura retratada em jornais, revistas, fotografias, e narrativas de memória. Com isso, percebe-se o limite das fontes, elas capacitam para entender o habitado e não o prescrito. Mas também, algumas plantas e legislações para tecer o panorama do que foi idealizado pelos construtores¹¹.

Para dissecar a arquitetura escolar foram ameadadas e produzidas as seguintes documentações de pesquisa:

¹¹ Utilizo construtores em vez de arquitetos, visto que, historicamente muitos construtores não tinham formação em arquitetura. Sobre, ver Weimer (2004).

Tabela 1: Documentos inventariados.

QUANTIDADE	DESCRIÇÃO
200	Boletins do Instituto dos Irmãos Maristas (1909-1984) ¹² .
06	Livros produzidos por irmãos memorialistas ¹³ .
03	Álbuns fotográficos em comemoração à presença Marista no Brasil ¹⁴ .
01	Álbum fotográfico das obras do Colégio Marista Arquidiocesano no bairro da Vila Mariana (1921-1931).
10	Exemplares do periódico “O Arquivo” dos alunos do Grêmio estudantil do Colégio Marista Arquidiocesano (1970-1980).
28	Exemplares do periódico Ecos do Colégio Arquidiocesano (1932-1963).
34	Exemplares do anuário Ecos do Colégio Rosário (1930-1971).
04	Volumes do Relatório de diagnóstico interventivo na área do Colégio Marista Champagnat (2017).
30	Plantas arquitetônicas (Colégio Arquidiocesano, Rosário e Champagnat).
50	Fotografias avulsas (Colégio Arquidiocesano, Rosário e Champagnat).
30	Postais com fotografias do edifício do Colégio Arquidiocesano.
40	Fotografias inventariadas nos grupos dos ex-alunos no Facebook.
15	Fotografias enviadas pelos entrevistados da pesquisa.
01	Entrevista do programa de televisão Tempos de Escola (2005) com antigos alunos. ¹⁵
20	Entrevistas com antigos alunos que estudaram no período de 1960-1980).

Fonte: elaborado pelo autor.

A utilização e análise desses documentos foi orientada segundo os preceitos metodológicos da Análise Documental Histórica, em suas interfaces com a História

¹² Cabe dizer que os exemplares dos boletins do Instituto Marista foram digitalizados pela Congregação e se encontram online. Além disso, esta documentação permite um mapeamento das escolas fundadas pelos referidos Irmãos, e também dos tipos de edificações empregados.

¹³ “São Marcelino Champagnat: O vencedor de desafios, nosso padroeiro 1920-1946”; Livro memorialista “Ação inovadora dos Irmãos Maristas no Sul do Brasil: 100 anos de coração na educação-1900/2000; livro memorialista: Lição para a vida inteira, Livro Memorialístico “Champagnat: 50 anos fazendo escola” publicado pelo Irmão Marista Nadir Bonini Rodrigues. O que os irmãos escreveram e o do Eugenio Damiao.

¹⁴ Álbum do centenário da província Marista do Rio Grande do Sul (1950); álbum do cinquentenário da província Marista do Rio de Janeiro (1947); álbum do centenário dos Irmãos Maristas no Brasil (1997).

¹⁵ Programa criado por Sergio Groisman na TV Futura, entrevistou Dráuzio Varela, antigo aluno do Arquidiocesano.

Cultural, e ocorreu dentro do processo de fotografar as fontes e tecer registros no diário de campo. Ainda, analisei os livros memorialísticos produzidos que são importantes para a pesquisa pois, “através deles, é possível situar-se no mundo simbólico da cultura, uma vez que toda memória pessoal o é também, memória de um tempo [...] o faz lançando mão de significados disponíveis em seu contexto social e revela, sim, dimensões simbólicas do mundo narrado” (CUNHA, 1999, p. 40-41). Se “em história, tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar assim em “documentos” determinados objetos repartidos de outra maneira” (1992, p. 81), me deparei com uma grande massa documental no arquivo dessas instituições. O argumento para fazer uma pesquisa que tenha como fonte outros documentos, além daqueles ditos oficiais tem, na afirmativa de Certeau, um suporte para construir possibilidades de inteligibilidade quando se utiliza essas fontes em pesquisas de cunho historiográfico.

O conjunto documental desta pesquisa corresponde aos mais variados tipos de fontes iconográficas, com a finalidade de analisar a arquitetura e também de captar as representações sensíveis dos alunos acerca do espaço em que estudaram. Trato como fontes iconográficas, o conjunto que inventariei, ou seja, fotografias, mapas e plantas dos projetos de edificação das escolas. Cada um possui uma origem, função e discursos próprios, me valho de suas especificidades para a análise da questão do sensível. Mas como analisar patrimônio e sensibilidade em fontes iconográficas?

Nas fotografias, percebe-se um longo trajeto de sensibilidade desde a sua concepção. Ao ser captada, parte-se do princípio que o próprio documento é um produto sensível, pois, “a fotografia é uma convenção do olhar e uma linguagem de representação e expressão de um olhar sobre o mundo” (MONTEIRO, 2012, p. 13). O documento fotográfico pode ser analisado sob diferentes prismas, a questão da representação, da produção, circulação e consumo da fotografia, a cultura visual e outros. Para Mauad e Lopes (2012), houve uma mudança de consciência historiográfica que possibilitou os estudos de fotografia e história, principalmente, através da chamada história da cultura visual. A autora discorre sobre duas modalidades de análise da fotografia, a primeira como imagem/ documento e a segunda como imagem/monumento, parafraseando Le Goff (1996). A fotografia, como documento, significa “marca de uma temporalidade passada” (MAUAD; LOPES, 2012, p. 264), atuando como registro de costumes, ações, sociedades. Como monumento,

a fotografia é concebida como um símbolo, representação da sociedade captada através do olhar do fotógrafo.

Para o presente estudo, me atendo às imagens como documentos que fornecem pistas para a compreensão do espaço escolar que elas registram. Utilizadas para ilustrar jornais escolares, relatórios de inspeção e álbuns comemorativos, possuem a função de certificar as informações contidas nos documentos. Ilustram cenas do cotidiano escolar, da construção de novos prédios, de capelas, fotos panorâmicas e, principalmente, tendem a projetar uma noção de monumentalidade para o prédio das escolas. Mostram os sujeitos e os diversos usos que fazem do espaço, utilizam os locais para fotos em grupos, para os recreios, torneios, missas campais e solenidades. Mauad e Lopes (2012) assinalam a necessidade em estranhar o documento fotográfico, principalmente por nos permitirem “conhecer por ângulos pouco habituais a urdidura das relações sociais e experiências passadas, elucidando no presente sua alteridade” (MAUAD&LOPES, 2012, p. 280).

Entretanto, esses documentos devem ser relativizados, pois “constituem-se em possibilidades de criação de representações sobre a realidade a ser supostamente evidenciada” (POSSAMAI, 2009, p. 162). As representações são fruto de uma negociação entre o fotógrafo e o objeto a ser fotografado, escolhas que perpassam a subjetividade do produtor das imagens. Mais uma vez temos a recorrência do campo da História Cultural para analisar a questão das representações.

As imagens devem ser tratadas como “uma elaboração do vivido, o resultado de um ato de investimento de sentido, ou ainda uma leitura do real realizada mediante o recurso a uma série de regras que envolvem, inclusive, o controle de um determinado saber de ordem técnica” (MAUAD, 1996, p. 75). No tratamento e na análise do conjunto documental inventariado, pretendo classificar as fotografias e organizá-las da forma com que possa captar os sujeitos circulando pelos prédios escolares, ou seja captar os vestígios dos estudantes através das representações criadas no documento fotográfico. Como explicam Mauad e Lopes “as imagens nos contam histórias, atualizam memórias, inventam vivências, imaginam a história, demarcam o campo do visível e do invisível” (2012, p. 280).

Para além dos documentos escritos e iconográficos, esta tese também se deteve em outras materialidades. Albuquerque (2018) afirma que a história não existe

para oferecer receitas, mas para “abrir horizontes”. Digo isso, pois esta tese precisou abrir horizontes, principalmente no que diz respeito as entrevistas com a metodologia de história oral. Inicialmente, entrevistaria nove ex- alunos das três instituições maristas percorrendo o espaço das escolas presencialmente. Durante a escrita, principalmente a partir de março de 2020, a sociedade se deparou com a pandemia do COVID-19. Este período conturbado na qual as relações humanas foram diretamente afetadas, mudou drasticamente além de outros aspectos da vida cotidiana, a nossa relação com a escola. Essa instituição que, pelo menos, desde o século XVIII, se caracteriza por ocupar um lugar específico, esteve durante o ano de 2020 em um lugar virtual. Sendo assim, as entrevistas realizadas também precisaram ser feitas de modo virtual.

O que seria um desafio acabou sendo uma oportunidade para entrevistar sujeitos que estudaram nas escolas pesquisadas, mas que, atualmente, residem em outros estados do Brasil. Além disso, a virtualidade da situação de entrevista, contrariando o que os manuais de História Oral propoem, não prejudicou o processo de rememorar dos entrevistados.

Em um primeiro momento, inventariei os grupos do Facebook na qual os ex- alunos trocam mensagens sobre o passado na instituição para, posteriormente, selecionar postagens e fotografias. Nos mesmos grupos, selecionei possíveis entrevistados e, posteriormente, realizei o contato e convite para participar da entrevista. Com isso, dezenove antigos alunos participaram desse processo de construção de memórias, conforme Tabela 02.

Tabela 2: Dados dos entrevistados.

NOME	IDADE	PERÍODO DE ESCOLARIZAÇÃO
Colégio Arquidiocesano		
Alvaro	68 anos	1962-1972
Dalton	69 anos	1962-1971
Francisco	68 anos	1962-1971
Joel	67 anos	1963-1973

Susana	54 anos	1972-1984
Ricardo C.	67 anos	1962-1971
Ricardo F.	60 anos	1968-1981
Ronaldo	59 anos	1970-1978
Ton	59 anos	1973-1978
Zero	68 anos	1962-1972
Colégio Champagnat		
Gerson	60 anos	1968-1974
Leandro	58 anos	1969-1981
Marcia	55 anos	1977-1981
Marli	58 anos	1971-1974
Simone	57 anos	1978-1982
Colégio Rosário		
Marcelo	57	1979-1981
Nara	60	1977-1978
Ricardo	61	1971-1972/1975-1977
Simone	52	1978-1984

Fonte: elaborado pelo autor.

As entrevistas foram realizadas com o embasamento metodológico da História Oral e focaram nas questões que envolvem a materialidade da escola. Antes de realizar a entrevista, enviei aos entrevistados um vídeo¹⁶ composto por fotografias e narrativas a fim de evocar e facilitar o processo de rememoração. Destaco a potencialidade do vídeo e dos recursos virtuais para a situação de entrevista, pois ao longo destas, os narradores enviavam fotografias de sua época, e apresentavam objetos pessoais através dos recursos das plataformas de comunicação por vídeo.

¹⁶ Analiso e apresento o vídeo no subcapítulo 2.4.1 Percurso-Evocação-adentrar a escola por meio das memórias desta Tese.

Os documentos foram analisados levando em conta as sensibilidades e a arquitetura das escolas. Esta atua como “um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais [...] (VIÑAO FRAGO, 1998, p. 26)”. O estudo dessa espacialidade, além da percepção destes discursos apontados por Viñao Frago (1998), possibilita a compreensão dos modelos de construções escolares. Zevi (1990, p. 27) considera este espaço como o substantivo, isto é, o protagonista da arquitetura. E, para tanto, discorre “a história da arquitetura é, essencialmente, a história das concepções espaciais” e, além disso, a história da produção de espaços.

A institucionalização da escola, na Modernidade, demandou prédios e espaços próprios para a prática educativa (FOUCAULT, 2014; URIA e VARELA, 1992; BOTO, 2017). Esses espaços escolares tinham funções disciplinares e de enclausuramento do estudante, sendo a vigilância e a punição elementos importantes para o estabelecimento das práticas pedagógicas. Para Foucault, a análise desses espaços institucionalizados, para além de sua estrutura, possibilita novas abordagens, seria preciso fazer uma “história dos espaços” - que seria, ao mesmo tempo, uma “história dos poderes” que estudasse desde as grandes estratégias da geopolítica até as pequenas táticas do habitat, da arquitetura institucional, da sala de aula ou da organização hospitalar, passando pelas implantações econômico-políticas” (FOUCAULT, 2017, p. 61).

A produção dos espaços escolares levando em conta as relações de poder, as concepções espaciais e os discursos religiosos, educativos são os pilares analíticos da presente tese. Outro aspecto explorado, a partir da análise documental, é a chamada habitabilidade¹⁷, e refere-se à finalidade do ambiente educativo, isto é, abrigar seus estudantes. Dessa forma, entendo que “o espaço é um lugar praticado” (CERTEAU, 2008, p.120). Para Michel de Certeau, lugar e espaço são conceitos com significados distintos, o primeiro diz respeito ao que foi demarcado, à sua

¹⁷ A habitabilidade dos espaços escolares é uma questão que me interessa desde a pesquisa da dissertação. Portanto, publiquei três artigos onde disseco a arquitetura das escolas e analiso as narrativas entendendo aqueles lugares como espaços habitados. Sobre ver, Grimaldi e Almeida (2020a); Grimaldi e Almeida (2020b) e Grimaldi e Almeida (2018).

materialidade intransponível, o segundo corresponde à maneira pela qual esse lugar foi praticado, representado ou rememorado.

Esses lugares habitados e habitáveis não são neutros, são “construções culturais que expressam e refletem para além de sua materialidade, determinados discursos” (ESCOLANO, 2001, p. 26). São o “suporte físico da educação” (DÓREA, 2013, p. 162), o lugar, ou os lugares, onde a prática pedagógica cotidiana toma forma, e, como tal, estão repletos de significados, estímulos e símbolos que afetam os habitantes daqueles espaços.

A partir desses estímulos transmitidos através da arquitetura escolar, é interessante pensar os modos de objetivação, isto é, de que maneira fomos transformados em sujeitos, a partir de um discurso espacial disciplinar. Tendo como referencial teórico-metodológico a perspectiva das relações de poder foucaultianas, entendo que, de forma alguma somos sujeitos passivos desses discursos espaciais, afinal sempre existe resistência. Também, é interessante pensar nos modos de subjetivação que escapam a esse discurso dominante, a partir, principalmente, da noção de tática de Michel de Certeau (2008), que vem do cotidiano. Para o autor (CERTEAU, 2008), as táticas seriam as resistências do “corpo a corpo”, “o golpe preciso”, uma hábil utilização do tempo, “movimento dentro do campo de ação do inimigo” frente às relações de poder instituídas. A habitabilidade emerge para analisar de que forma os estudantes se relacionavam com o espaço, driblavam suas proibições e experienciavam de diversas formas. Além disso, ainda pode-se pensar de que forma esses estímulos espaciais produziam sensibilidades nos estudantes.

Entendo as sensibilidades como a relação entre os sujeitos e suas vivências, que se expressa pelas sensações e percepções, individuais ou coletivas. A partir de Pesavento, entendo a sensibilidade como uma forma de ser e estar no mundo. "Os homens aprendem a sentir e a pensar, ou seja, a traduzir o mundo em razões e sentimentos"(PESAVENTO, 2005, p. 128). O corpo do estudante, no primeiro dia de aula ao entrar em contato com o espaço da escola, passa a se afetar por aquela materialidade.

Após adentrarmos a edificação escolar e diante de um *mundo* Marista a ser analisado, partimos para discutir acerca das ferramentas teórico-metodológicas empregadas na pesquisa, no capítulo 2, intitulado, “Meandros da pesquisa:

concepções teórico-metodológicas”. Neste abordo os conceitos de Espaço e também discuto a emergência da temática da História da Arquitetura Escolar no campo da História da Educação. Também discorro sobre a metodologia da História Oral, apresento os entrevistados e os percursos metodológicos trilhados.

No capítulo 3, “a congregação marista e seus espaços: construindo e disseminando discursos” analiso a chegada dos maristas no Rio Grande do Sul e em São Paulo, em virtude do processo de recatolicização brasileira empreendido pela Igreja Católica. Em seguida, analiso a espacialidade das escolas maristas, trazendo o Guia das Escolas e imagens das edificações para tecer uma *gramática* dos espaços escolares. Finalizo dissecando o *mundo marista* ao analisar as construções do Arqui-diocesano, Rosário e Champagnat.

O capítulo 4 intitulado, “habitar a escola marista: memórias e espaços” apresentam narrativas do espaço habitado, tendo como foco o regime de Internato, a presença feminina e os espaços para a prática de educação física. Além disso, apresento as várias formas de habitar o espaço marista, mostrando a polissemia desse ato.

No capítulo 5, “Escola é lugar de sensibilidades: domínios entrecruzados” destaco a instituição escolar como lugar que forma e conforma sensibilidades. As saudades são apresentadas como uma reação produzida com vistas a evitar o esquecimento, em momentos de formatura. Além disso, entre missas, altares e festas discuto como esses espaços produzem sensibilidades católicas., em seguida aponto as sensibilidades que mudam no final dos anos 1960 e de que forma isso se relaciona ao contexto histórico e social em que a Igreja Católica e suas escolas estão inseridas. Para finalizar, historicizo o conceito de patrimônio cultural a fim de analisar sua dimensão sensível a partir das narrativas dos entrevistados.

Dito isso, convido o leitor a adentrar nesta Tese que analisa espaços escolares do ponto de vista das sensibilidades, das memórias, dos sujeitos e do patrimônio educativo.

2 MEANDROS DA PESQUISA: CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

O historiador é um padeiro que, com aparas das atitudes, dos costumes, das ações das massas, faz fermentar novas imagens dos tempos, que servem de alimentos para nossos sonhos de continuidade, para nossa fome de identidade, para nossa inanição de sentidos para vida, para o estarmos aqui na terra, para a nossa existência finita e ilimitada (ALBUQUERQUE, 2019, p. 32).

Destaco que, para analisar os espaços escolares maristas a partir da sua produção, discursos e habitabilidades, se fez necessário situar o campo de pesquisa e suas concepções teórico-metodológicas. Um dos aspectos essenciais do trabalho do historiador é mostrar os meandros da sua oficina. Se, para Veyne “o discurso da história é uma trama que costura acontecimentos” (1975, p. 40), cabe aqui mostrar de que modo *os tijolos* dessa arquitetura foram alinhados e quais procedimentos foram feitos para que essa estrutura se erguesse.

Volto ao objetivo central desta Tese, analisar a arquitetura escolar de instituições Maristas, tendo como referências os seguintes conceitos: arquiteturas, memórias, discursos, relações de poder, sensibilidades e patrimônio. Tal proposta foi sendo tecida durante o primeiro ano do curso de Doutorado e resultou, principalmente, das seguintes atividades: realização de inventário da documentação das escolas, como mencionado anteriormente.

Do ponto de vista da Teoria da História, foram importantes os seminários/leituras dirigidas realizadas no grupo de orientação coordenado pela prof. Dra Dóris Almeida. Nestes, analisamos obras dos seguintes autores: Gaston Bachelard, Michel de Certeau, Paul Ricoeur, Carlo Ginzburg, François Hartog, Reinhart Koselleck, Arlette Farge, entre outros. Destaco, nos seminários, a intenção em aprofundar o pensamento desses autores nas seguintes questões: discurso histórico, tempo histórico, acontecimento, memória, história do tempo presente, fenomenologia da memória, operação historiográfica, paradigma indiciário, fenomenologia do espaço e outros.

Todas as discussões realizadas, seja no grupo de orientação ou nas disciplinas cursadas, foram importantes para a produção desta Tese que se situa em um lugar interdisciplinar. Buffa (2008) salienta que as pesquisas em arquitetura escolar impõem a necessidade de uma abordagem interdisciplinar. Pois, “quando se trata de estudar uma instituição escolar- realidade complexa, muitas são as

possibilidades, as perspectivas, os enfoques, os focos de investigação" (BUFFA, 2008, P. 61). Neste mesmo estudo, a pesquisadora ressalta que os arquitetos se preocupam diretamente com a "arquitetura do edifício escolar como objeto de estudo e não aparecem preocupações com os projetos pedagógicos nem com concepções educativos" (BUFFA, 2008, p. 62). Para tanto, trabalho com a espacialidade escolar na perspectiva da análise enunciativa de inspiração foucaultiana, isto é, perceber de que modo esses discursos sobre o espaço se relacionam, estão imbuídos de relações de poder e de que forma emergem na constituição de um espaço de escola.

A análise documental histórica proposta por Certeau (2007) e Le Goff (1990) foi empregada para analisar os documentos da pesquisa. Cabe salientar que estes documentos foram pensados como acontecimento, tal qual propõe Foucault e Farge. Entendo o documento como algo fabricado, e nas palavras de Ricoeur, instituído como matéria-prima pelo historiador. "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 detinham o poder" (Le GOFF, 1990, p. 545). Nesse sentido, Le Goff (1990) inspirado em Foucault (2007), nos ensina a tratar todo o documento como monumento. Para ele, o indício "resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro-voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias". E ainda, afirma tacitamente "não existe um documento-verdade. Todo documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo". Cabe ao historiador o papel de interrogar a massa documental que sobreviveu ao esquecimento, dissecá-la e percebê-la em sua produção. Ao realizar esses passos propostos por Certeau e Le Goff e inspirado por Cellard (1997) desconstruímos os documentos amealhados e construídos visando a reconstrução em uma narrativa historiográfica possível com a finalidade de responder ao objetivo desta Tese.

A abordagem metodológica do campo da Arquitetura Escolar permite analisar questões que ora são preocupações dos arquitetos e ora dos historiadores da educação. Buffa (2008) sinaliza a importância de "atentar para as questões urbanas. Quando a escola passou a ser um lugar específico, diferenciado, seus idealizadores preocuparam-se com sua implantação, recomendando, [...] que ela fosse localizada longe da poeira, do barulho [...]" (BUFFA, 2008, p.64). Além da proposição metodológica de analisar as questões pedagógicas; o projeto arquitetônico, as narrativas de memória de estudantes que habitaram estes espaços tecem relações

importantes com os outros documentos a fim de evidenciar a complexidade do espaço escolar.

Pensando nos meandros da pesquisa, me permito utilizar a metáfora do canteiro de obras. No canteiro de obras é que se estabelecem as fundações, corrige-se a planta e seus croquis e, principalmente, onde se pensam as soluções que a construção demanda ao longo do processo. Em um primeiro olhar, o ofício do historiador se assemelha ao do arquiteto. Esse ato artesanal, meticuloso, tecelão que esquadrinha a linguagem para a produção de narrativas sobre a história, tal como propõe Albuquerque (2019), também se constrói ao longo de um canteiro, o da escrita. Para tanto, a presente tese se situa na intersecção de campos e temáticas como a História da Educação, História da Arquitetura e História das Sensibilidades, tendo como fio condutor o campo teórico-epistemológico da História Cultural, sobretudo o conceito de sensibilidade.

Nos últimos anos, a produção acadêmica brasileira, na temática da história da arquitetura escolar, teve um crescimento entre os pesquisadores, sobretudo da área de História da Educação e também da Arquitetura. Esse interesse por uma pesquisa que privilegiasse o edifício escolar como seu protagonista pode se justificar a partir da visibilidade que essa abordagem teve, principalmente após a publicação do livro de Escolano e Viñao Frago (2001). A publicação foi o estopim para novas pesquisas que entendiam o espaço na intersecção do campo do currículo e da arquitetura.

“A forja do texto do historiador, tal como a ferramenta feita pelo ferreiro, é produto de seu trabalho individual, de sua habilidade no uso dos instrumentos necessários à elaboração da escritura da história” (ALBUQUERQUE, 2019, p. 31). Desse modo, neste canteiro, explico algumas concepções sobre o espaço, a partir de Michel de Certeau, Igor Guatelli e Michel Foucault. Para, em seguida, apresentar narrativas produzidas no campo da História da Arquitetura Escolar: primeiramente, a Arquitetura escolar como dimensão material do currículo; em seguida, Michel Foucault e os estudos da materialidade; Arquitetura como produto da cultura escolar e, por fim, arquitetura como tipologia da arquitetura. Além disso, no mesmo capítulo, apresento a metodologia da História Oral como potente para o estudo dos edifícios escolares. Neste subcapítulo, também apresento os entrevistados e o vídeo evocador de memórias produzido para o momento de entrevista.

2.1 ESPAÇO/LUGAR – CONCEITOS PARA O ENTENDIMENTO DA ARQUITETURA ESCOLAR

O espaço é um conceito fundamental para o entendimento da história. Para Koselleck (2017), conjuntamente com o conceito de tempo, torna-se condição de possibilidade do discurso histórico. Este “é algo que precisamos pressupor meta-historicamente para qualquer história possível e, ao mesmo tempo, é historicizado, pois se modifica social, econômica e politicamente” (KOSELLECK, 2017, p. 77). Portanto, o espaço possui uma história, muitas vezes foi considerado simplesmente como cenário pela qual as ações dos sujeitos discorrem. Mudanças em relação a essa abordagem passaram a acontecer, principalmente após as proposições da Escola dos Annales. Cito o exemplo do historiador Fernand Braudel no livro “O Mediterrâneo e o Mundo Mediterrâneo na época de Filipe II”, apresentou o Mediterrâneo em sua longa duração como agente, ponto importante das mudanças econômicas e políticas ocasionadas naquele período histórico.

A perspectiva analítica que proponho problematiza o espaço, neste caso escolar, a partir das ferramentas teórico-metodológicas da história das sensibilidades e da memória. Entendo que devemos perceber o espaço em complexidade, pois, “não vivemos em um espaço neutro e branco; não vivemos, não morremos e não amamos no retângulo de uma folha de papel” (FOUCAULT, 2009, p. 23).

O filósofo complementa que vivemos, experienciamos, morremos e amamos em “um espaço esquadrado, recortado, multicolor, com zonas claras e sombras, diferenças de níveis, degraus, cavidades, protuberâncias, regiões duras e outras quebradiças, penetráveis, porosas” (FOUCAULT, 2009, p.23-4). Espaços que devem ser entendidos em sua multiplicidade, sua produção, seus discursos. Esse pequeno excerto faz parte de um famoso texto do filósofo francês, publicado para um círculo de arquitetos na Tunísia, em 1969. Nele, o autor faz uma reflexão da complexidade de nossas existências, a partir do espaço e do conceito de heterotopia¹⁸, afirmando, especialmente que “não vivemos em uma espécie de vazio” (FOUCAULT, 2009, p. 24), mas sim em um espaço complexo permeado por histórias, memórias e relações

¹⁸Sobre heterotopia, ver Foucault (1969).

de poder. E vem ao encontro do que diz o arquiteto Igor Guatteli, o “espaço é o lugar do hábito, de imprevistas habitabilidades, de habitações momentâneas [...] pois, como foi para os pós-estruturalistas, é o lugar do evento, do acontecimento, da indefinição e do imprevisível” (GUATTELI, 2012, p.15). Nota-se que os entendimentos propostos por Guatteli e Foucault, a partir das proposições pós-estruturalistas, percebem os espaços para além de um simples cenário. Destaco que essas considerações são importantes, principalmente, para pensar que o espaço escolar é uma construção que interfere e é interferida ativamente pelos sujeitos que a frequentam.

Nesse sentido, cabe pensar não mais o espaço como algo fixo, que delimita. Igor Guatteli, inspirado em Jacques Derrida, discorre a necessidade de "superação de uma forma de teleologia histórica ao se falar das competências e atributos do espaço em arquitetura e o reconhecimento de uma pluralidade de lógicas espaciais na atualidade que exigem outras formas de abordagem de assunto" (GUATTELI, 2012, p.19). Não mais um espaço que delimita e que possui uma lógica específica, mas um lugar aberto a diversas lógicas, que tem na habitabilidade, isto é, na capacidade de ser habitado, a sua potência. Pois, a arquitetura se faz a partir das inscrições dos corpos no espaço constituído (GUATTELI, 2012).

Michel de Certeau (2008), em suas pesquisas sobre a invenção do cotidiano francês nos anos sessenta, apresenta uma reflexão sobre o conceito de lugar e de espaço, que dialoga com esses modos de habitar discutidos anteriormente. Para o autor, o primeiro "implica uma indicação de estabilidade" (CERTEAU, 2008, p. 45), pois o considera como uma "configuração instantânea de posições", e resulta do planejamento do arquiteto ou do construtor. Todavia, o espaço seria a forma como se pratica o lugar. Isto é, nas palavras de Certeau: "o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais". Seguindo nessa lógica de pensamento, "existem tantos espaços quantas experiências espaciais distintas" (CERTEAU, 2008, p. 202). Em consonância com essa assertiva, Escolano reafirma que o espaço da escola não é neutro, não se trata de um “‘continente’ em que se acha a educação institucional, isso é um cenário planejado a partir de pressupostos exclusivamente formais no qual se situam os atores que intervêm no processo de ensino-aprendizagem para executar um repertório de ações” (ESCOLANO, 2001, p. 26). Essa análise toma o espaço algo mais complexo que

apenas um cenário das ações dos atores educativos. Viñao Frago (2001, p. 62) retoma essa questão: “A escola, pois, enquanto instituição, ocupa um espaço e um lugar. Um espaço projetado ou não para tal uso, mas dado, que está ali, e um lugar por ser um espaço ocupado e utilizado” e também, lembrado, sonhado e representado.

Sob esse prisma analítico, Escolano trata a materialidade educativa de duas formas: como lugar ou cenário da educação, isto é, a escola que “reflejaría en sus estructuras arquitectónicas los modos de concebir la organización de la enseñanza, de disponer los elementos que configuran el sistema, y hasta de pautar las prácticas [...] y los comportamientos de los niños y maestros (ESCOLANO, 2000, p. 10). E também como representação e textualidade dotada de significados, isto é “ como un orden conformado a reglas y formas que comportan sentido, y que por consiguiente transmiten, a través de su semántica y de las metáforas y los signos en que se expresa, una determinada cultura” (ESCOLANO, 2000, p. 10).

Interessa para esta Tese, portanto, pensar o espaço escolar como habitável, pois “todo espaço é um lugar percebido. A percepção é um processo cultural (FRAGO, 2001, p. 79). Habitar uma determinada materialidade produz diversas memórias ricas em sensibilidades, sendo assim, esse ato “constitui, a esse respeito, a mais forte ligação humana entre a data e o lugar. Os lugares habitados são, por excelência, memoráveis. Por estar a lembrança tão ligada a eles, a memória declarativa se compraz em evocá-los e descrevê-los” (RICOEUR, 2007, p. 59). Pensando nos entrevistados da pesquisa, as memórias dos espaços que frequentaram durante a escolarização fluía livremente enquanto narravam o período em que se escolarizaram.

Além disso, podemos falar de “espaços com significados e representações de espaços. Representações de espaços que se visualizam ou contemplam, que se rememoram ou recordam, mas que sempre levam consigo uma interpretação determinada” (FRAGO, 2001, p. 79). Essa interpretação não deve levar em conta apenas a produção desses espaços, mas também sua dimensão simbólica. Pois, “nada é melhor do que falar, nesse caso, no valor didático do símbolo, um aspecto a mais da dimensão educativa do espaço” (FRAGO, 2001, p. 79).

Seguindo na perspectiva de complexificar a noção de espaço escolar, nas próximas páginas, coloco em discussão algumas narrativas historiográficas sobre a arquitetura escolar e suas considerações teórico-metodológicas.

2.2 NARRATIVAS HISTORIOGRÁFICAS DA ARQUITETURA ESCOLAR

A produção acadêmica situada no campo da história da arquitetura escolar cresceu vertiginosamente nos últimos vinte anos. Para tanto, cabe discutir a emergência dessa temática de pesquisa no campo da história da arquitetura escolar e também em suas intersecções com a arquitetura, educação e história. Tendo como foco a ideia de “estado da questão” proposta por Certeau (2007), apresento as narrativas historiográficas sobre arquitetura escolar em suas especificidades e metodologias de análise. Para tanto, indago: Quais são as narrativas historiográficas acerca do espaço escolar? De que forma essa temática se constituiu no campo da História da Educação? Qual a sua especificidade metodológica?

Certeau (2007, p. 40) afirma que “um estudo particular será definido pelas relações que mantém, com outros contemporâneos, com um estado da questão, com as problemáticas exploradas pelo grupo e os pontos estratégicos que os constituem”. Cabe salientar que outras áreas do conhecimento já trabalhavam com a materialidade da escola, à sua maneira¹⁹. Dessa forma, como movimento inicial, procurei entender o que foi escrito sobre a temática da Arquitetura Escolar, quais suas regras de produção e quais saberes tornaram objeto de seu fazer científico²⁰.

Proponho uma espécie de cartografia da emergência dos estudos da arquitetura escolar, e, para tanto, sistematizei as narrativas em quatro categorias: A arquitetura escolar como dimensão material do currículo; arquitetura escolar como produto/objeto da cultura escolar; a materialidade da escola a partir dos estudos de Michel Foucault e arquitetura escolar como uma tipologia de arquitetura. As categorias historiográficas identificadas não buscam esgotar a questão, foram escolhas, a partir do exame inicial dos estudos inventariados. Estas ideias serão desdobradas a seguir.

2.2.1 Arquitetura escolar como dimensão material do currículo

¹⁹Vinao Frago e Bencostta apresentam as contribuições de outros campos para o estudo da arquitetura escolar. Sobre, ver VinaoFrago e Bencostta (2009).

²⁰ Sobre um balanço historiográfico de todas as pesquisas realizadas com a temática da arquitetura escolar, ver Bencostta (2019); ViñaoFrago e Bencostta (2009) e Chatelet (2006).

A arquitetura escolar como dimensão material do currículo foi umas das primeiras narrativas que emergiram no campo da História da Educação brasileira. Essa temática tornou-se importante no final da década de 1990 e início dos anos 2000, principalmente, com a publicação da obra de Antonio Viñao Frago e Agustin Escolano “Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa²¹” (1998). Na época da publicação do livro, os autores apontavam a insuficiente atenção dos pesquisadores para a questão do espaço escolar. Para Viñao Frago (1998), essa pouca importância dada se justificava a partir dos seguintes fatores: pela historiografia da educação estar focada nas questões relacionadas às ideias pedagógicas; pela dificuldade em aproximar ideias de campos distintos (FRAGO, 1998) no qual o autor destaca os saberes médico-higienistas, arquiteturais, pedagógicos e político administrativos. E também pela investigação em História da Educação estar condicionada pelo ensino da disciplina, com pouco olhar para a pesquisa²². A publicação mencionada constituiu-se em um marco teórico importante para a construção dessa temática de estudo, na Europa e no Brasil, indicou “uma operação que se situa num conjunto de práticas” (CERTEAU, 2007, p.1), que tratam diretamente do espaço escolar e nos ensinam a desnaturalizar os espaços, levando em conta suas proposições, sua posição na cidade e os modelos constituídos historicamente.

O livro de Viñao Frago e Escolano trata abertamente de uma ideia que já vinha sido tratada por pesquisadores da chamada Teoria Crítica do Currículo, ou seja, discute a arquitetura escolar e suas dimensões materiais no currículo. Podemos dizer que esse enunciado emerge, no campo científico, na década de 1990, associado principalmente aos estudos de Michael Apple (1995). Para eles, havia uma dimensão “oculta” do currículo, que se manifesta na espacialidade da escola. Alves (1998, p. 12) afirma que “aquele espaço – o escolar- daria pistas importantes sobre o não-explicito na escola, naquilo, que entre nós que trabalhamos no campo curricular, convenciamos chamar de “currículo oculto”.

Neste sentido, a pesquisa de Nilda Alves contribuiu para a emergência dessa perspectiva teórica, no Brasil. Em 1995, seu grupo de pesquisa publicou o livro intitulado “O Espaço Escolar e suas marcas: o espaço como dimensão material do

²¹ A referida obra só foi publicada no Brasil em 2001 com tradução do professor Alfredo Veiga Neto da Faculdade de Educação -UFRGS.

²²Essa afirmação diz respeito ao cotidiano acadêmico espanhol, a partir da experiência de Antonio Viñao Frago no final dos anos 1990.

currículo²³” que objetiva compreender a construção do espaço escolar, tanto pelo campo político (BOURDIEU, 1989) como no cotidiano escolar, procurando entendê-la como conteúdo e forma que poderá trazer uma melhor compreensão deste espaço enquanto dimensão material do currículo (ALVES, 1998). Outro aspecto importante desse estudo são os questionamentos pelas quais a autora construiu o objeto de pesquisa,

Por que, em uma cidade que se urbanizava tão rapidamente, se propõe uma política de escolas rurais? Como é essa política e que lugar ocupa nela a construção do espaço escolar? Como é vivido no cotidiano escolar, esse período? No que a compreensão desses fatos ajuda a entender o espaço como dimensão material do currículo?? (ALVES, 1998, p.23).

Para estruturar suas indagações, Nilda Alves, além de considerar o espaço da escola como dimensão curricular, também entende que é um local que se tece cotidianamente, principalmente, tendo como pressuposto teórico o livro de Certeau (2008)²⁴. Neste, o autor advoga que os sujeitos não são receptores passíveis da cultura, mas que a tratam de forma inventiva em seu cotidiano. A partir de narrativas, inventaria o que chama de “artes de fazer”, isto é, táticas e estratégias inventivas no cotidiano. Para Alves (1998, p. 130) “a escola é, assim, também espaço, pois em movimento, expressão das táticas, lugar praticado, pleno de operações, devidas a ações de sujeitos históricos”. Sua atenção se deu em valorizar o que acontece no cotidiano em vez de analisar de que forma as políticas de governo atuam na escola. Pensando assim, tem-se um estudo rico em possibilidades.

Outro estudo que trata deste mesmo enunciado científico é a dissertação de mestrado de Cristiane Famer Rocha (PPGEDU-UFRGS, 2000), intitulada “Desconstruções edificantes: uma análise da ordenação do espaço como elemento do currículo”. Nela, a autora faz uma análise desconstruindo as marcas pedagógicas presentes nos espaços escolares, com a finalidade de perceber as continuidades e as rupturas. A autora, se valendo dos pressupostos de Michel Foucault (2008), analisou os mecanismos de sujeição e disciplinamento presentes nos espaços. A pesquisa analisou as dependências das seguintes escolas em Porto Alegre: Colégio Americano,

²³Esta publicação foi resultado de um projeto de pesquisa empreendido no período de 1990 a 1994, alguns anos antes da publicação do livro de Escolano no Brasil.

²⁴Especificamente a pesquisa que originou o livro “A Invenção do cotidiano”, publicado em 1976.

Colégio Militar, Escola Técnica Parobé, Colégio Província de São Pedro e a Escola Municipal Jean Piaget, sendo duas delas instituições particulares. Esse trabalho se inscreve no campo da História da Educação, porém não há menção da História da Arquitetura Escolar. A pesquisa opera com os pressupostos elaborados por Michel Foucault e entende o espaço escolar como “um dos locais privilegiados e legitimados de concentração do saber visto como cientificamente organizado, delimita usos, provoca rupturas, mantém hierarquias, disciplina, controla, vigia e produz subjetividades” (ROCHA, 2000, p. 24). Rocha (2000) trabalhou com os conceitos problematizados por Viñao Frago e Escolano e também o chamado “currículo oculto”. Talvez, nos anos 1990, as questões relativas ao espaço da escola tivessem pouca visibilidade, porém, se pensarmos a partir das proposições foucaultianas, essas questões estavam, no espaço discursivo, e nada têm de ocultas.

2.2.2 Michel Foucault e os estudos da materialidade educativa

Os estudos de Michel Foucault reverberaram para os estudiosos da arquitetura escolar, especialmente a partir do livro “Vigiar e Punir: o nascimento da prisão (1977)”. Cabe ressaltar que o autor francês não elaborou análises específicas acerca da materialidade da instituição educativa. O que foi feito em “Vigiar e Punir” foi a história da prisão e do modelo disciplinar, introduzindo as noções da complexidade do poder. Para Albuquerque (2011, p. 102), “Vigiar e Punir trata de um problema, ou seja, que racionalidade explica a aceitação da prisão como forma de punir, no curto espaço de tempo, que vai dos fins do século XVIII até os anos 40 do século XIX”. Roberto Machado (2017, p. 8), na introdução do livro “Microfísica do Poder”, enfatiza que “a questão do poder não é o mais velho desafio formulado pelas análises de Foucault”. O desafio mais antigo é a questão do sujeito que acompanhou Foucault durante vinte anos, como afirmou: “Procurei, antes, produzir uma história dos diferentes modos de subjetivação do ser humano em nossa cultura; tratei, nessa ótica, dos três modos de objetivação que transformam os seres humanos em sujeitos” (FOUCAULT, 2014, p.118). Nesse sentido, talvez, sua obra mais famosa no campo da Educação seja “Vigiar e Punir: o nascimento da prisão” (1977), a qual trata de um estudo sobre as diversas estratégias de punição na Idade Moderna, além disso, também podemos

perceber a inseparabilidade dos conceitos de poder, saber e do sujeito na produção de Michel Foucault. É no cerne das considerações sobre punição, vigilância e relações de poder no ocidente que emergem as questões do modelo Panóptico de Bentham²⁵.

Foucault não analisou a instituição escolar, muito menos sua arquitetura, porém temos diversos indícios de que acabou falando sobre a escola, principalmente a partir do conceito de disciplina. A proposta central em “Vigiar e Punir” era de perceber “que racionalidade explica a aceitação da prisão como forma de punir, no curto espaço de tempo, que vai dos fins do século XVIII até os anos 40 do século XIX” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 102). No entanto, diversos estudos no campo da História da Educação remetem aos seus estudos para abordar as chamadas “tecnologias de poder²⁶” (FOUCAULT, 2017, p. 319), a partir da materialidade da escola. O autor diz que “nos temas de vigilância, e particularmente de vigilância escolar, parece que os controles de sexualidade se inscrevem na arquitetura. No caso da Escola Militar, a luta contra a homossexualidade [...] é contada pelas próprias paredes” (FOUCAULT, 2017, p. 323).

Pelas questões tratadas acima, o autor é também chamado de historiador dos espaços. Foucault, ao analisar os espaços, leva sempre em consideração a sua dimensão política, as formas como foram classificados, recortados, particionados e também seus domínios. (ALBUQUERQUE, 2011).

Ao longo da produção foucaultiana, há inúmeras cenas tratando de como a espacialidade foi produzida. Cabe salientar que muitas outras possibilidades se abririam para o campo da Arquitetura Escolar se tomássemos os espaços escolares além da questão da vigilância, punição e do panóptico de Bentham. Para Albuquerque (2011, p. 106), a partir do que propõe Foucault, “os espaços são acontecimentos, tanto como conceito, quando como práticas e relações. É a história dos conceitos, das práticas e das relações espaciais que um historiador dos espaços deve fazer”. O autor ainda afirma que “se, para nós, os recortes espaciais parecem evidentes, parecem naturais, caberia ao historiador romper com essas evidências, com essas

²⁵ Modelo de vigilância proposto pelo jurista inglês Jeremy Bentham. Analisado por Foucault, em Vigiar e Punir, o modelo se espalhou por diversas instituições como presídios, conventos, escolas e hospitais. Sobre, ver Bentham (2008).

²⁶ Sobre tecnologias de poder em Foucault, ver Edgardo Castro (2002).

naturalizações fazendo uma arqueologia dos saberes e uma genealogia dos poderes que participaram da constituição destas espacialidades” (2011, p. 106).

Nesse sentido, o pensamento de Michel Foucault nos convida a pensar o espaço em sua multiplicidade, para além da relação disciplinar. Isto torna-se fundamental para analisar a arquitetura em sua potência, tal como proponho nesta tese.

2.2.3 A arquitetura como produto da Cultura Escolar

A Arquitetura Escolar como produto da cultura escolar é uma narrativa frequente no campo da História da Educação. Esta abordagem emergiu com bastante força após a palestra proferida por Dominique Julia no XV Congresso da ISCHE²⁷, realizado em Lisboa, no ano de 1993. No ano de 2001, foi publicado, na Revista Brasileira de História da Educação, a tradução da conferência, intitulada “A cultura escolar como objeto histórico”. Nesta, Julia trabalha o conceito que é tão caro aos historiadores da educação. Segundo ele, (JULIA, 2001, p. 10) “a cultura escolar é um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”. Este talvez seja o estudo mais utilizado pelos pesquisadores da área, pois o autor consegue trabalhar, de forma muito didática, de que modo a cultura escolar opera.

A questão espacial está diretamente ligada a isso, pois, segundo Julia, é a partir da constituição de uma arquitetura escolar específica que podemos falar de cultura escolar. Sobre isso, o autor diz, “o século XVI vê a realização de um espaço escolar à parte, com um edifício, um mobiliário e um material específicos: o que é verdadeiro para as universidades, desde o século XV, prolonga-se neste momento no colégio, que chamamos de secundários” (JULIA, 2001, p. 13). Na esteira do pensamento do autor, é que emergiram diversos estudos no campo da História da Educação que tematizam a cultura escolar como produtora de espaços. Obviamente, esses espaços não são homogêneos e também não são absolutamente resultados da cultura escolar específica, pois, como também disse Julia, “esta não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua

²⁷International Standing Conference for the history of education. Sobre ver: <https://www.ische.org/>

história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular” (JULIA, 2011, p. 10).

A partir da emergência destas proposições, o campo da História da Educação brasileira presenciou a publicação de diversos estudos sobre a arquitetura e a cultura escolar. Por exemplo, no ano de 2002, a historiadora da educação Ester Buffa e o arquiteto Gelson de Almeida publicaram o livro “Arquitetura e Educação”. A publicação apresenta os prédios dos grupos escolares, em São Paulo, no período referente à criação (1893) até sua extinção, em 1971. A publicação traz as fases distintas da criação de prédios: a Primeira República e seus prédios majestosos e belos. Nas décadas de 1930 a 1950, criaram-se projetos arquitetônicos racionais e modernos, segundo exigências do crescimento da cidade e da industrialização.

Na esteira dos estudos sobre grupos escolares, em 2005, Marcus Levy Bencostta organizou o livro “História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar”. A publicação traz importantes contribuições de autores brasileiros e de estrangeiros como Antônio ViñaoFrago e Marc Le Coeur. O capítulo de Bencostta aborda a questão dos projetos arquitetônicos dos primeiros grupos escolares de Curitiba no período de 1903 a 1928. Os outros estudos tratam do contexto educacional do Paraná, no século XX. Trata-se de uma obra de referência por ser uma coletânea que aborda, exclusivamente, a temática da história da arquitetura escolar no Brasil, na Espanha e na França.

Sobre o contexto dos prédios escolares em São Paulo, houve a publicação da obra “Patrimônio Escolar: uma saga republicana – quarto volume da Coleção Patrimônio Paulista” (2013). Através de um projeto gráfico exuberante, o livro traz um conjunto de edificações escolares construídas no Estado de São Paulo, entre 1890 e 1930, período da Primeira República. A publicação se deu por parte do Governo do Estado de São Paulo e a pesquisa por parte da cientista social, Margarida Cintra Gordinho.

No Rio Grande do Sul, a temática da arquitetura escolar ainda não foi tão frequentemente estudada. Localizei as pesquisas de Tatiane de Freitas Ermel. Em sua dissertação de mestrado (PPGE/PUCRS, 2011), intitulada “O gigante do alto da bronze: um estudo sobre o espaço e arquitetura escolar do Colégio Elementar Fernando Gomes em Porto Alegre/RS (1913 – 1930)”, discute questões relativas ao espaço escolar e a dinâmica de construção de prédios para escolas públicas na primeira metade do século XX. A autora utiliza um corpus documental a partir de

relatórios da Câmara de Vereadores de Porto Alegre, jornais da cidade e relatórios de intendente estaduais. Alguns anos após a publicação da dissertação, Ermel publica a tese de doutorado (PPGE/PUCRS, 2016), “Arquitetura escolar e patrimônio histórico-educativo : os edifícios para a escola primária pública no Rio Grande do Sul (1907-1928)”. Nesta, continua abordando a Arquitetura Escolar pública do Rio Grande do Sul, porém trata respectivamente desses espaços como sendo produtos da cultura escolar e também patrimônio histórico educativo. Em consequência das pesquisas tendo como referências o conceito de cultura escolar, elaborei um quadro com algumas produções (Quadro 1).

Quadro 1: Algumas publicações no campo da História da Educação.

Zita Rosane Possamai	Uma escola a ser vista: apontamentos sobre imagens fotográficas de Porto Alegre nas primeiras décadas do século XX	Fotografia; arquitetura escolar; história da educação; história visual.	2009
Tatiane de Freitas Ermel – PPGE – PUCRS Dissertação	O “gigante do alto da bronze”: um estudo sobre o espaço e arquitetura escolar do Colégio Elementar Fernando Gomes em Porto Alegre/RS (1913 – 1930)	Educação, Construções Escolares, Arquitetura - escolas Escolas - Porto Alegre - história Escolas – planejamento, Brasil - História - República, 1889-1930	2011
Saionara Goulart Dalpiaz – PPGEDU – UFRGS Dissertação	<u>Memórias de ex-alunos/as : recompondo tempos e espaços da educação</u>	<u>Escola de Mestria Agrícola Canadá. Estação Experimental de Agricultura de Porto Alegre.</u> <u>Grupo Escolar Dr. João Dutra.</u> <u>História da educação</u> <u>História oral</u> <u>Memória</u>	2005
Andreas Zarankin – IFCH – UNICAMP Tese	Paredes que domesticam: arqueologia da arquitetura escolar capitalista : o caso de Buenos Aires	Arquitetura ; Escolas - Buenos Aires (Argentina) ; Capitalismo ; Arqueologia ; Cultura Material	2001
Milton José De Almeida - Faculdade de Educação – Unicamp	Alguma memória do futuro	Arquitetura escolar. Memória. Ideologia visual.	2010
Cristianne Maria Famer Rocha – Faculdade de Educação – PPGEDU – UFRGS	Desconstruções edificantes : uma análise da ordenação do espaço como elemento do currículo	Arquitetura escolar ; Currículo Escola ; Espaço físico ; História da educação ; Porto Alegre (RS)	2000
Luciano Mendes de Faria Filho	O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões	Arquitetura Escolar ; Grupos Escolares ; História Da Educação	1998

Anne – Marie Châtelet – traduzido por Marcus Levy Bencostta	Ensaio de historiografia I: a arquitetura das escolas no século XX	História Da Educação ; História ; História Da Educação ; Arquitetura Escolar ; Historiografia	2006
Maria Rosa Chaves Künzle – PPGE – UFPR	Os espaços escolares e a constituição de um programa antidisciplinar	Arquitetura escolar. Dispositivos disciplinares. Escolas alternativas.	2007
Célia Rosângela Dantas Dórea – PUCSP Tese	Anísio Teixeira e a arquitetura escolar: planejando escolas, construindo sonhos	Teixeira, Anísio 1900-1971 ;Edificacoes Escolares ; Arquitetura Escolar ; SchoolArchitecture ; Organizacao Do Espaco Escolar	2003

Fonte: elaborado pelo autor.

A partir da análise desta sistematização, observo que a arquitetura de escolas particulares em Porto Alegre se apresenta como um campo fértil para futuras investigações. Após pesquisa nos catálogos das bibliotecas, somente encontrei três estudos sobre a Arquitetura escolar de instituições privadas. No primeiro encontrado, Alice Jacques e Tatiane de Freitas Ermel (2013) no artigo intitulado “O Velho Casarão: Um estudo sobre o Knabenschule des Deutschen Hilfsverein/ Colégio Farroupilha (1885-1962), analisam o espaço escolar da primeira sede própria do Colégio Farroupilha em Porto Alegre, através do exame dos relatórios de inspeção federal. O texto elabora uma narrativa a partir da intenção da mantenedora do colégio em construir um prédio, da inauguração da sede em 1895 e da análise do seu projeto e seus ambientes de ensino, tais quais laboratórios, salas de línguas, artes e dois pátios internos. Durante a análise sobre os pátios internos e externos, discute-se o papel da vigilância, segundo os pressupostos do modelo panóptico de Michel Foucault publicados no livro “Vigiar e Punir: o nascimento da prisão” (1977).

A partir do levantamento dos estudos, elaborei um quadro para analisar os estudos feitos no campo da História da Educação. Com isso, percebi que oito trabalhos foram desenvolvidos em Faculdades de Arquitetura, e não possuíam referenciais da História da Educação. Dos outros dez estudos, nove foram produzidos em Programas de pós-graduação vinculados a Faculdades de Educação e, destes, seis identificam-se à História da Educação. Apenas o estudo de Andres Zarankin intitulado, “Paredes que domesticam: arqueologia da arquitetura escolar capitalista: o caso de Buenos Aires” (2001), pertence ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UNICAMP.

A partir dessas considerações, reforço a importância do objetivo desta tese que proponho o estudo da arquitetura de escolas Maristas, a partir das memórias dos estudantes, através de um corpus documental composto de fotografias, jornais escolares, escritos discentes e depoimentos produzidos pela metodologia de História Oral.

2.2.4 Arquitetura Escolar como tipologia do campo da arquitetura

A última categoria inventariada diz respeito à “Arquitetura Escolar como uma tipologia do campo da Arquitetura”. Ao analisar as publicações no campo da arquitetura, me deparei com a noção de tipologia arquitetural. Para Nascimento, “ao projetar os espaços necessários para a aprendizagem, os arquitetos criaram, a partir do repertório formal existente, edificações com uma linguagem própria, que se consolidou e passou a ser reconhecida como um local de ensino” (NASCIMENTO, 2012, p. 26). A noção de tipologia foi criada pelos arquitetos para padronizar a funcionalidade dos edifícios, principalmente nas disciplinas de projeto de arquitetura.

As tipologias no fazer arquitetônico dizem respeito às funcionalidades de cada edificação, quais características e que utilidades elas terão. Para Leland Roth (2017, p. 11), “função, portanto, tem muitos componentes, o mais básico dos quais é a utilidade pragmática, ou a acomodação a uma atividade ou uso específico num determinado recinto ou espaço”. Isto é, o conjunto de características necessárias para um projeto de arquitetura e define a sua finalidade.

Quadro 2: Estudos no campo da Arquitetura.

Autor / Instituição / Tipo de Trabalho	Título	Palavras-chave do trabalho	Ano
Mirela Geiger De Mello / Faculdade de Arquitetura – USP Dissertação	Arquitetura escolar pública paulista. Fundo Estadual de Construções Escolares - FECE/ 1966-1976	Arquitetura escolar pública Escolas públicas	2012
Alessandro Guimarães Pereira –	Arquitetura escolar: notas comparativas sobre projetos em São Paulo e Brasília	Arquitetura Escolar ; Teixeira, Anísio, 1900-1971	2007

Faculdade de Arquitetura e Urbanismo – UNB Dissertação			
Marcella Savioli Deliberador- Faculdade de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo - FEC- Unicamp Dissertação	O processo de projeto de arquitetura escolar no Estado de São Paulo : caracterização e possibilidades de intervenção	Projeto arquitetônico - Processo decisório , Arquitetura escolar	2010
Carlos Dunham Maciel Siaines De castro – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo – UNB Dissertação	O espaço da escola na cidade : CIEP e arquitetura pública escolar	Arquitetura escolar/Escolas – edifícios/Educação pública	2009
Fabiana Valeck de Oliveira – Faculdade de Arquitetura – USP Dissertação	Arquitetura escolar paulista nos anos 30	Arquitetura escolar/Escolas públicas /Patrimônio/Prédios escolares/ Preservação	2007
André Augusto De Almeida Alves – Faculdade de Arquitetura – USP Tese	Arquitetura escolar paulista 1959 - 1962: o PAGE, o IPESP e os arquitetos modernos paulistas	Arquitetura escolar;Arquitetura moderna;Brasil;São Paulo	2008
Flávio Macedo Hadlich – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo – USP	As escolas do IPESP: projetos de edifícios escolares produzidos para o Instituto de Previdência do Estado de São Paulo de 1959 a 1962	Arquitetura escolar.Arquitetura paulista.Ipesp.Plano de Ação	2009
Nascimento, Mario Fernando Petrilli Do. – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo – USP Dissertação	Arquitetura para educação: a construção do espaço para a formação do estudante	Escolas (Arquitetura) Espaço escolar Estudo de caso (Arquitetura)	2012

Fonte: elaborado pelo autor.

No quadro 2, podemos ver alguns títulos de estudos produzidos nas Faculdades de Arquiteturas que tratam a questão do espaço escolar. Há um predomínio de pesquisas que enfatizam as estruturas públicas das instituições educativas. Outro aspecto que podemos analisar diz respeito à temporalidade desses títulos, a maioria refere-se ao período de 1930 a 1970. Outra particularidade diz respeito ao “modelo de progresso” proposto por alguns estudos. Para tanto, se valem da perspectiva de uma “evolução” do modelo de construções escolares. Essa abordagem se assemelha à noção de progresso, muito utilizada por historiadores positivistas. O arquiteto Igor Guatelli enfatiza, a partir da filosofia da desconstrução de Jacques Derrida, que precisamos agir como a “superação de uma forma de teleologia histórica ao se falar das competências e atributos do espaço em arquitetura e o reconhecimento de uma pluralidade de lógicas espaciais na atualidade que exigem outras formas de abordagem do assunto” (GUATELLI, 2015, p. 19). A partir disso, pode-se pensar que não há uma essência em arquitetura, e que os projetos são produzidos histórica e socialmente.

As narrativas historiográficas sobre a arquitetura escolar compreendem vários eixos que foram importantes para balizar a presente Tese: os conceitos propostos por Foucault, a noção de espaço trazida por Certeau e também as proposições do campo da arquitetura que buscam distanciar de uma tipologia específica de edifícios escolares. Sendo assim, no próximo subcapítulo analiso a potência da história oral no estudo dos edifícios escolares.

2.3 A METODOLOGIA DA HISTÓRIA ORAL COMO POTÊNCIA PARA O ESTUDO DOS EDIFÍCIOS ESCOLARES

A História Oral, para Portelli (2015), também pode ser chamada de a arte de ouvir memórias. Reconhecida como metodologia, ancorada teoricamente nos pressupostos do ouvir e do contar, tendo como baliza teórica a fenomenologia da memória. Há algumas décadas conquistou legitimidade por sua competência

(PRINS, 1992), e, desse modo, amplia horizontes investigativos, promove visibilidades a sujeitos e lugares ocultados e silenciados pela historiografia, contribuindo para um incremento também nos domínios da História da Educação.

Portanto, constata-se a potência dos documentos orais, que, comumente, não estão nos arquivos institucionais, mas são produzidos pelo historiador, em uma troca dialógica, por meio da entrevista, considerada um evento em que se agregam questões relacionadas à memória, narrativa, temporalidades e subjetividades. Assim, Portelli (2015) percebe a História Oral como “arte da escuta”, em que, ao mesmo tempo, temos acesso “ao significado histórico da experiência pessoal, por um lado, e ao impacto pessoal das questões históricas, por outro” (PORTELLI, 2015, p. 16). Tendo isso em foco, “todas as entrevistas são eventos que contam” (ERRANTE, 2000, p. 43), tal afirmação acentua o caráter narrativo da entrevista, percebida pela autora como algo inestimável, por permitir que sujeitos comuns, através de suas memórias, possam colaborar na fabricação de novos conhecimentos. Na esteira desse entendimento, escutei vinte sujeitos que narraram, entre outros elementos, as formas de habitar e experienciar as edificações Maristas nas décadas de 1920 a 1980.

Nessa escuta, pode-se perceber que a História Oral é um gênero multifocal, que contempla uma pluralidade de vozes e subjetividades. Caracterizada por ele como “uma troca de olhares” (PORTELLI, 2015, p. 19), podemos dizer que, notadamente na entrevista, o conceito de sensibilidades atravessa tanto aquele que indaga, quanto aquele que é convidado a rememorar. Conduzir uma entrevista, provocar a fala do interlocutor implica no exercício de atitudes sensíveis, tendo em vista as questões éticas implicadas, que se traduzem no cuidado com aquele que é instado a remexer em suas memórias.

Pensando em memórias de antigos estudantes, como alinhar as dimensões individuais e coletivas, diante da complexidade das relações entre essas duas dimensões? A contrastação de memórias individuais, produzidas em entrevistas, demonstra o quanto a experiência pessoal se mistura ao coletivo. Em pesquisas de História da Educação, importa considerar que as lembranças de quem esteve na escola mesclam-se às memórias dos seus pares. Ricoeur

(2007, p. 129) entende a memória coletiva como “coletânea dos rastros deixados pelos acontecimentos que afetaram o curso da história dos grupos envolvidos”. Em uma tentativa de síntese, o filósofo explica que a memória individual “é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que esse ponto de vista muda segundo o lugar que nele ocupo e que, por sua vez, esse lugar muda segundo as relações que mantenho com outros meios” (RICOEUR, 2007, p. 133).

E, importa dizer que, do ponto de vista individual, rememorar implica em produzir memórias a partir do presente, a memória implica na representação de tempos pretéritos, por isso, sujeitos que participaram de um processo educativo ressignificam o que viveram por meio de suas recordações. Entretanto, a memória também é coletiva e o grupo, para dar um sentido de pertencimento nas relações sociais, acaba formando uma incessante (re)construção do que viveu.

Ao refletir acerca da produção de narrativas por meio da História Oral, percebe-se que a evocação de memórias tem o poder de ultrapassar os limites da experiência imediata. É neste sentido que se quer pensar os significados atribuídos às memórias de estudantes, em suas capacidades de produzir marcas nesses sujeitos. Tal experiência pode prolongar-se no tempo, compondo o que poderíamos chamar de marcas de longa duração. Trabalhar com memórias é, conforme Bosi (2012), interessar-se por aquilo que foi lembrado, pelo que foi escolhido para ser narrado. Este entendimento guarda o sentido da relação que se mantém com os documentos orais em diferentes pesquisas. Ricoeur discute os significados da memória dos lugares associada à memória corporal, “as ‘coisas’ lembradas são intrinsecamente associadas a lugares. E não é por acaso que dizemos, sobre uma coisa que aconteceu, que ela teve lugar” (2007, p. 58). Segundo o autor, “o ato de habitar constitui a mais forte ligação humana entre data e lugar” (p. 59), portanto, entendem-se as instituições educativas como “lugares memoráveis” (p. 59), capazes de evocar potentes lembranças entre aqueles que as habitaram em um tempo de suas existências.

Segundo Errante, “toda a narrativa é narrativa de identidade” (2000, p. 56), portanto, ao falarem sobre itinerários vividos em uma instituição educativa, emergem subjetividades nas interfaces com aspectos da cultura escolar. As

lembranças de um aluno sobre sua escola são potentes em representações. Pensando nessas questões, é Halbwachs quem diz, “ele recorda os lugares que ocupavam nos diversos bancos da sala de aula. Evoca muitos dos acontecimentos de ordem escolar que se produziram nessa sala de aula, durante esse ano, [...]” (HALBWACHS, 1990, p. 29). Assim, representações cheias de cores, sabores, aromas e sentimentos, que vêm à tona a partir das interações sensíveis entre entrevistador e entrevistado.

Podemos investigar as lembranças de uma sociedade através de seus monumentos, prédios, discursos, imagens, narrativas orais e outros. Nesta pesquisa, pretendo analisar as sensibilidades das memórias dos discentes acerca dos prédios e espaços que frequentaram, durante o seu processo de escolarização. Analiso através de depoimentos orais e escritos, a construção de narrativas de memórias do escolar e do urbano. O tema vem ao encontro com o que diz a historiadora Diana Vidal, nas duas últimas décadas, a percepção do espaço escolar como um local frequentado por pessoas vem alterando as análises sobre a escola e a escolarização, não apenas pela introdução de novos objetos de pesquisa, como também pela produção/ incorporação de outros referenciais teóricos e metodológicos (VIDAL, 1998, p. 8). Se faz necessário perceber o ambiente escolar como um espaço de circularidade e redescobrir os agentes educacionais, homens, mulheres e crianças”, que nele frequentam (VIDAL, 1998).

A partir disso, discorro de que forma a História Oral foi importante para a consecução desta Tese e que se desdobrou em: Produzir depoimentos enfatizando as sensibilidades dos discentes para, no cruzamento com a História da Arquitetura Escolar, problematizar quem eram os sujeitos e de que forma eles utilizavam um espaço que muitas vezes era adaptado. Desnaturalizar os discursos, procurar por situações que destoam das narrativas oficiais, tentar buscar representações e nomes dados aos prédios, identificar posturas e castigos, e também, captar as relações entre os sujeitos e o espaço urbano circundante.

Para tanto, utilizo os conceitos de Alistair Thomson (1998) sobre o processo de composição de memórias a fim de entender de que forma os alunos

lembram o espaço, como se sentiam naquele ambiente e quais situações aqueles prédios proporcionavam. Um dos fatores que me fez optar pela metodologia da História Oral, é devido as narrativas orais serem uma fonte rica para a compreensão do caráter mutável das memórias. Através dessa mutabilidade das memórias ao longo do tempo, o documento oral pode ser visto como uma “montagem do passado” (VIDAL, 1998, p. 10), tratando-se de uma representação carregada de sensibilidade. Essa representação produzida é vista como uma “construção discursiva produzida no confronto dos dois sujeitos da história oral” (VIDAL, 1998, p.12).

Entrevistador e entrevistado produzem o documento oral a partir da chamada situação de entrevista (ALBERTI, 2013). Há intencionalidade em produzir este depoimento e por isso, deve ser confrontado, pelo historiador, com as mesmas perguntas utilizadas para as fontes escritas. Somente o que foi construído socialmente para tornar-se público, fica visível. Alistair Thomson (2001) analisa que as pessoas compõem suas memórias a fim de se ajustarem socialmente. Ao longo das conversas, os outros lados do caleidoscópio da memória podem ser vistos. Representações cheias de cores, sabores, aromas, mas que só são descobertos a partir da interação entre entrevistador e entrevistado. Com isso, “a voz da história oral não somente emerge da relação entre história e biografia, o pessoal e o coletivo do narrador, mas também dentro e entre narrador e historiador” (ERRANTE, 2000, p.169).

Dessa forma, também se pode ressaltar a questão da manutenção das identidades, que era realizada pelas instituições, para manter os alunos e os ex-alunos vinculados à instituição. Campanhas para construção de novos prédios escolares, concursos de escrita sobre os espaços da escola, festas, solenidades, serviam como formas de ressignificar essa identidade. Com isso, os entrevistados deixaram a sua identidade como estudante e passaram a ocupar o lugar de ex-aluno.

Para finalizar, a produção de narrativas de memória empregando a metodologia de História Oral possibilitou uma ampla gama de representações para analisar a questão da sensibilidade. Diferente das pistas deixadas pelos discursos nos jornais escolares e nas fotografias, os depoimentos orais

apresentam as marcas dos processos de ressignificação da memória, e de que forma os sujeitos internalizaram a questão do espaço e do prédio escolar.

O percurso desta pesquisa foi repleto de mudanças, muitas vezes ocasionadas pelo imponderável da vida. Um dos pilares de sustentação dessa tese reside na metodologia da História Oral. Para a consecução da pesquisa, após a banca de qualificação, pretendia realizar nove entrevistas com ex-alunos utilizando a metodologia de História Oral. Como não se trata de um trabalho exclusivo de História Oral, em função da quantidade de documentos inventariados, determinei, inicialmente, um máximo de cinco entrevistas por escola, sem a preocupação de atingir o ponto de saturação (ALBERTI, 2012). Procuo atender ao que diz Errante (2000, p.145) sobre a criação de uma “ponte interpessoal” com os narradores, para que através disso, consiga captar as diversas experiências possíveis, através do estabelecimento de um fluxo de memória. Porém, durante o período de realização da pesquisa, outros entrevistados foram chamados e passei a contar com dezenove entrevistados.

No quadro 3, apresento o roteiro das perguntas desenvolvidas com os entrevistados. Cabe salientar que, conforme advogam os autores sobre a metodologia da História Oral, as questões a seguir assinaladas não possuem a prerrogativa de questionário, mas funcionam como tematizadoras da situação de entrevista (ALBERTI, 2012). No roteiro, há eixos temáticos que compreendem as sensibilidades, as práticas pedagógicas e a cidade. Para tratamento metodológico dessa parte da pesquisa, utilizei das considerações de Portelli (2016); Prins (2010); Alberti (2015); Amado (1997); Grazziotin; Almeida (2012), Ferreira (2012) e Kauffmann (2015), principalmente no que diz respeito às questões da memória e história oral, ética, produção de memórias, situação de entrevista, e outros.

Quadro 3: Roteiro da entrevista com os ex-alunos.

- Ano de Ingresso na Escola, qual série e ano de formatura.
- Por que a escolha por uma escola Marista?
- Quais são suas lembranças sobre a arquitetura da escola, no ano em que estudou? O que mais lhe chamava a atenção?
- O senhor/senhora pode descrever o espaço/prédio da escola? O que o senhor sentia quando adentrava aquele espaço?
- Há alguma lembrança sobre o primeiro dia de aula e sobre a chegada ao prédio da escola?
- Gostaria que o senhor me contasse qual era seu lugar preferido na escola, fora da sala de aula? Por que?
- Lembranças de castigos e punições em espaços públicos da escola.
- Havia alguma proibição de entrada em algum local da escola?
- Na época em que o senhor estudou, houve alguma construção ou modificação nos espaços? O que mudou?
- Lembrança das aulas de educação física, recreios e saídas de campo.
- O que lembra da cidade de Porto Alegre/São Paulo?
- Descrição das impressões do aluno sobre o entorno da escola e da cidade na época em que estudou. Como ia para a escola?

Fonte: elaborado pelo autor.

Para iniciar, inventariei possíveis entrevistados a partir de grupos da internet e dos contatos realizados nas escolas. Na sequência, apresento de que forma as entrevistas foram realizadas, em função da pandemia do COVID-19, e também no subcapítulo 2.3.2 apresento os entrevistados.

2.3.1 Percurso-Evocação – adentrar a escola por meio das memórias

A História Oral é uma metodologia potente que abrange diversas possibilidades de análise, isso se dá, especialmente, por considerar a situação de entrevista como um processo ligado a memória-trabalho (BOSI,2008), isto é, ao esforço de lembrar. Para tanto, é no fluxo narrativo instaurado no momento da entrevista que as memórias são produzidas. Errante (2003) considera que os evocadores de memórias são uma das formas de impulsionar esse fluxo narrativo.

Objetos afetivos, fotografias, espacialidades e cheiros são alguns exemplos de evocadores que podem ser utilizados no momento de conversa

entre o entrevistador e o entrevistado para facilitar o processo. Durante o processo de consecução desta Tese, em um primeiro momento, tive a intenção de percorrer os espaços escolares com os antigos alunos, para, em um segundo momento, realizar a entrevista nas dependências das instituições escolares. Essa escolha metodológica não foi posta em prática, em decorrência da pandemia da COVID-19. No mês de março de 2020, as escolas fecharam e o acesso aos prédios só foi liberado, com restrição, em novembro. Com a indisponibilidade de realizar entrevistas presenciais, a pesquisa se desenrolou tendo a tecnologia como uma alternativa, por exemplo, o contato com os entrevistados e possíveis depoentes se deu através do whatsapp. Além disso, não abri mão dos evocadores de memória e, para tanto, criei vídeos evocadores de memória que foram enviados aos entrevistados após o aceite em participar da pesquisa.

Foram feitos três vídeos²⁸, um para cada escola, que serão analisados, nas próximas páginas, com o intuito de mostrar ao leitor de que forma esses evocadores foram pensados. Destaco que as imagens que serão mostradas, na sequência, foram pensadas em uma narrativa que estimulasse a evocação dos depoentes, sem o caráter meramente ilustrativo. Outro aspecto a comentar é que as fotografias escolhidas para os vídeos mesclam tempos atuais e antigos das instituições, isso se deve, principalmente, pois foram as imagens que se conseguiu inventariar nas idas às escolas, na pesquisa aos acervos e na internet.

O vídeo-evocador inicia com algumas palavras para situar o participante da pesquisa. Convido o leitor a entrar em contato com as imagens e textos presentes no vídeo e, na sequência, comentarei o processo de produção desse percurso de evocação.

Olá!

Agradeço seu interesse em participar de minha pesquisa de doutorado.

²⁸ O vídeo mostrado aos ex-alunos pode ser visto no youtube.

Vídeo do Arquidiocesano: <https://www.youtube.com/watch?v=DSBloO5XT4U>.

Vídeo do Rosário: <https://www.youtube.com/watch?v=SJ1s-CS0Iq4>

Vídeo do Champagnat: <https://www.youtube.com/watch?v=jhNweGeUjJA>

Em tempos de pandemia, convido o (a) senhor(a) a percorrer os espaços de sua antiga escola de forma virtual. Conforme a apresentação da pesquisa, o objetivo desse trajeto virtual é relembrar memórias desses espaços em que você foi escolarizado. Portanto, peço que se concentre nas imagens e no hino e deixe suas memórias fluírem. Convido a adentrar novamente a escola... Dessa vez em suas memórias...

Figura 1: Fachada do Colégios Arquidiocesano, Rosário e Champagnat.



Fonte: Memorial do Arquidiocesano.

Figura 2: Fachada do Colégio Rosário



Fonte: Colégio Rosário.

Figura 3: Fachada do Colégio Champagnat.



Fonte: Colégio Champagnat.

Peço que prestem atenção aos detalhes da fachada, ao entorno...
E tentem lembrar como era quando vocês estudaram...
O que chamava mais a atenção?

Figura 4: Outros cliques dos espaços do Arquidiocesano.



Fonte: Memorial do Arquidiocesano.

Figura 5: Outros cliques dos espaços do Rosário



Fonte: Colégio Rosário

Figura 6: Outros cliques dos espaços do Champagnat.



Fonte: Colégio Champagnat.

Vamos caminhar em direção ao interior do prédio....
Peço que prestem atenção aos detalhes das escadas...Dos
corredores...

Figura 7: Corredor Colégio Arquidiocesano



Fonte: Colégio Arquidiocesano

Figura 8: Corredor Colégio Rosário.



Fonte: Colégio Rosário.

Figura 9: Corredor Colégio Champagnat.



Fonte: Colégio Champagnat.

A foto anterior é atual.... Como era no tempo de vocês?

Figura 10: Outros cliques dos corredores – Arquidiocesano.



Fonte: Colégio Arquidiocesano.

Figura 11: Outros cliques dos corredores – Rosário.



Fonte: Colégio Rosário.

Figura 12: Outros cliques dos corredores – Champagnat.



Fonte: Colégio Champagnat

O que esses espaços significavam para vocês?
Onde gostavam mais de ficar?
Quais são suas memórias das salas de aulas??

Figura 13: Sala de aula em outros tempos – Arquidiocesano (1935).



Fonte: Memorial do Arquidiocesano.

Figura 14: sala de aula em outros tempos – Rosário (1947).



Fonte: Colégio Rosário.

Figura 15: sala de aula em outros tempos – Arquidiocesano (1969)



Fonte: Memorial do Arquidiocesano.

A foto anterior remonta a uma sala de aula do ano de 1939.
E a sua sala de aula?
Pode descrevê-la?
E dos outros espaços? O que você lembra?
E a biblioteca?

Figura 16: Biblioteca – Arquidiocesano.



Fonte: Colégio Arquidiocesano.

Figura 17: Biblioteca – Rosário.



Fonte: Colégio Rosário.

Figura 18: Biblioteca Champagnat.



Fonte: Memorial fotográfico Colégio Champagnat.

Figura 19: Biblioteca Antiga (Arquidiocesano).



Fonte: Colégio Arquidiocesano.

Figura 20: Gabinete Dentário (Rosário).



Fonte: Colégio Rosário.

Estamos seguindo até o auditório...Você frequentava esse espaço?
O que lembra?

Figura 21: Caminho até o auditório (Arquidiocesano).



Fonte: Colégio Arquidiocesano.

Figura 22: Auditório (Rosário).



Fonte: Colégio Rosário.

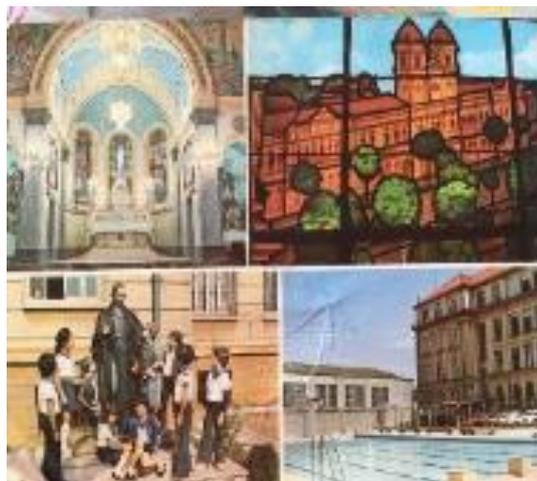
Figura 23: Caminho até o auditório (Champagnat).



Fonte: Colégio Champagnat

E da capela? O que lembras? Como se sentias nesse lugar?

Figura 24: Imagens da Capela (Arquidiocesano).



Fonte: Colégio Arquidiocesano.

Figura 25: Imagem da Capela do Rosário.



Fonte: Colégio Rosário.

Figura 26: Imagem da Capela do Champagnat.



Fonte: Colégio Champagnat

E os pátios? O que acontecia nesses locais?

Figura 27: Pátio Interno (Arquidiocesano).



Fonte: Memorial do Arquidiocesano.

Figura 28: Pátio interno (Rosário).



Fonte: Colégio Rosário.

Figura 29: Pátio interno (Champagnat).



Fonte: Colégio Champagnat

E as outras aulas?
E os momentos de diversão?

Figura 30: Capela (Arquidiocesano).



Fonte: Colégio Arquidiocesano.

Figura 31: Pátio interno com alunos (Rosário).



Fonte: Colégio Rosário.

Figura 32: Jogo de hóquei no pátio - 1969 (Champagnat).



Fonte: Colégio Champagnat.

Quais eram os teus espaços preferidos? O que vem na memória ao pensar nesses espaços?

Neste momento... Estamos saindo da escola..

O que o entorno da escola te lembra?

Figura 33: Entorno do Arquidiocesano.



Fonte: Colégio Arquidiocesano.

Figura 34: Entorno do Rosário.



Fonte: Colégio Rosário.

Figura 35: Entorno do Champagnat.



Fonte: Colégio Champagnat.

Estamos chegando ao final do nosso percurso pelos espaços do Arqui / Rosário / Champagnat
Nesses 112 anos de administração marista, muitas histórias aconteceram..
Você lembra de alguma história do Arqui / Rosário / Champagnat de outros tempos?

Figura 36: Arquidiocesano em outros tempos (1929).



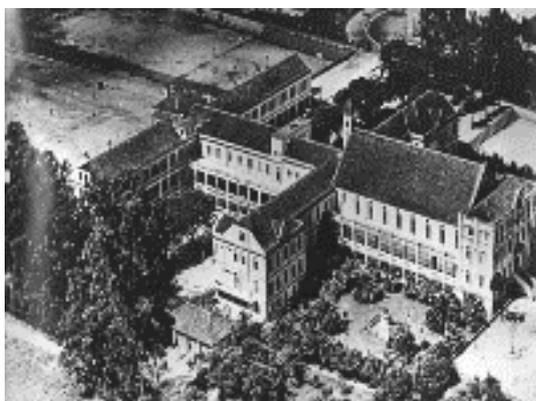
Fonte: Memorial do Arquidiocesano.

Figura 37: Rosário em outros tempos (1968).



Fonte: Colégio Rosário.

Figura 38: Champagnat em outros tempos (1930).



Fonte: Colégio Champagnat.

Figura 39: Tempos de internato – Arquidiocesano.



Fonte: Memorial do Arquidiocesano.

Figura 40: Tempos de internato – Rosário.



Fonte: Colégio Rosário.

Figura 41: Tempos de internato - Champagnat



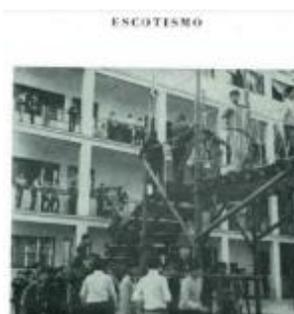
Fonte: Colégio Champagnat.

Figura 42: Arquidiocesano nos anos 1930.



Fonte: Colégio Arquidiocesano.

Figura 43: Escotismo no Colégio Rosário.



Fonte: Colégio Rosário.

Figura 44: Sala de alfaiataria no Champagnat.



Fonte: Colégio Rosário.

Figura 45: Laboratório de Química (Arquidiocesano).



Fonte: Colégio Rosário.

Figura 46: Alunos no hall de entrada (Rosário).



Fonte: Colégio Rosário.

Figura 47: Primeiros anos do Champagnat.



Fonte: Colégio Champagnat.

Chegamos ao final do percurso pelos espaços do colégio marista arquidiocesano. Com isso, peço que você grave suas memórias no formato de áudio e vídeo e me encaminhe. Ou podemos realizar uma entrevista por algum aplicativo. Suas memórias serão importantes

documentos para a consecução da pesquisa. Desde já agradeço a atenção, Lucas Grimaldi.

Ao pensar em um percurso pelas escolas através das memórias dos depoentes, privilegiou-se a rememoração através da produção de vídeos. O instrumento evocador contemplou aspectos que estavam inseridos no roteiro da entrevista: Sensibilidades, o entorno, a relação com a cidade e com o edifício da escola. Desse roteiro, foi organizado um vídeo com quatro minutos de duração, para que os depoentes pudessem, mesmo que em suas casas, percorrer os espaços das escolas em que estudaram. Após uma explicação sobre a potência da História Oral, apresentação do roteiro e também do vídeo-evocador apresento, nas próximas páginas, os narradores da pesquisa.

2.3.2 *Entre telas: apresentando os sujeitos da pesquisa*

Nas primeiras páginas desta tese, descrevi o quanto a pandemia da covid-19 afetou a materialidade da escola, isto é, atuou para que passássemos a ministrar as aulas em meio remoto. A presente pesquisa foi afetada da mesma forma, a ideia inicial de percorrer os espaços escolares com os antigos alunos teve que ser modificada pela ideia do vídeo-evocação apresentado. Nesse sentido, a história oral que se consolidou como uma metodologia focada na escuta, na situação da entrevista, que destaca o encontro, a presença e a construção de sensibilidades no evento da entrevista, também passou por mudanças em todo o processo metodológico.

Essas mudanças ocasionadas pela pandemia, dizem respeito às imprevisibilidades que todo pesquisador pode passar. Dito isso, cabe destacar que o processo metodológico desta pesquisa precisou ser adaptado para que não houvesse contato físico com os entrevistados, visando atender as medidas

de distanciamento social. As 17²⁹ entrevistas foram realizadas em ambiente virtual, através da plataforma do Google Meet, que foi escolhida, principalmente, pela existência de um convênio com a UFRGS. Este convênio permitiu que as entrevistas fossem gravadas e tivessem o seu download feito, posteriormente, o que a versão gratuita não permitia.

Pensando da mesma forma que Portelli (2016), acredito que a narrativa promovida pela metodologia da história oral é uma performance, que continuou sendo feita no momento da entrevista, mesmo que sem a presença física do entrevistador e entrevistado, Ou seja, mesmo que as adaptações tenham fugido ao que propõem os manuais de História Oral, privilegiaram-se os objetivos do trabalho com fontes orais, que, para Portelli (2016), cobre um fato do passado; um fato do presente (a narrativa que ouvimos) e uma relação fluida, duradoura (a interação entre esses dois fatos). Em um contexto de normalidade, o entrevistado escolheria o local para essa interação, mesmo que alguns manuais atentassem para que as entrevistas ocorressem nas casas dos sujeitos. As vinte entrevistas foram realizadas pelo Google Meet, que autorizaram a gravação, antes de começarem a narrar.

Cabe aqui apresentar quem foram os narradores da pesquisa e também algumas informações de caráter biográfico. Ao longo da pesquisa, outra mudança aconteceu na escolha dos entrevistados. Início pelos sujeitos que habitaram o Colégio Marista Arquidiocesano. Esta escola mudou suas edificações na década de 1930, sabendo que o período é muito longo para que houvesse algum entrevistado, inicialmente, me propus a procurar sujeitos que teriam estudado no período de 1940 a 1960, e que tivessem estudado em regime de internato e externato. Esses sujeitos seriam indicados pela equipe do Memorial do Colégio. Na época, destaquei a importância dos ex-alunos que possuem um grupo no Facebook, intitulado “The New ex-Arqui Times”³⁰.

²⁹ Foram realizadas 17 entrevistas, sendo 3 delas com mais de um entrevistado, totalizando 19 entrevistados.

³⁰Criado em 2011 pelo antigo aluno Ton, possui mais de 3 mil ex-alunos da instituição.

Como não consegui entrevistar nenhum sujeito que habitou a escola no período de 1940 a 1960, entrei em contato com o fundador do grupo, Ton, e o convidei para participar da pesquisa. Durante a conversa, indaguei a Ton sobre a criação do grupo, e também questionei se encontraria apoio do ex-alunos se divulgasse um convite nesta página. A partir disso, resolvi divulgar a pesquisa neste grupo do Facebook, conforme Figura 48.

Figura 48: Convite para entrevista - The New-ex Arqui Times



Fonte: o autor.

Ao contrário do que eu esperava, a postagem teve ressonância no coletivo dos ex-alunos com 114 comentários indicando o período que estudaram no Arquidiocesano e também a disponibilidade em conversar. Destes 114, contatei dez ex-alunos utilizando o período de 1960-1980 como critério para a escolha, conforme Quadro 4.

Quadro 4: Entrevistados que estudaram no Colégio Marista Arquidiocesano.

NOME	IDADE	PERÍODO DE ESCOLARIZAÇÃO	PROFISSÃO
Alvaro	68 anos	1962-1972	Fotógrafo

Dalton	69 anos	1962-1971	Arquiteto e professor universitário
Francisco	68 anos	1962-1971	Médico e professor universitário
Joel	68 anos	1963-1972	Empresário
Susana	54 anos	1972-1984	Zootecnista
Ricardo C.	67 anos	1962-1971	Empresário
Ricardo F.	60 anos	1968-1981	Professor de Educação Física
Ronaldo	59 anos	1970-1978	Engenheiro
Ton	59 anos	1973-1978	Publicitário
Zero	68 anos	1963-1972	Empresário

Fonte: Elaborado pelo autor.

No primeiro contato com os possíveis entrevistados, me deparei com o ex-aluno Dalton, arquiteto, professor universitário, que respondeu a postagem com muito entusiasmo, dizendo que sabia das dificuldades de quem faz pesquisa, em encontrar sujeitos dispostos a falar. Ao marcarmos a conversa, Dalton questionou se podia trazer um antigo colega para conversar em conjunto, dessa forma conversei com ele e Alvaro, ambos estudaram no período de 1962 – 1971. Álvaro, que chegara de Portugal, morou nas dependências da escola por mais de 10 anos, sem ser interno, seus pais trabalhavam na escola nas atividades de portaria e lavanderia. Aqui recorro, novamente, à ideia da imprevisibilidade do fazer histórico, pois, segundo os manuais de história oral, as entrevistas deveriam ser individuais, porém a partir do desejo de Dalton, considero que a experiência foi muito importante para a pesquisa e possibilitou uma narrativa com dois olhares sobre o passado. Os dois narradores estavam muito à vontade e seguros no processo de lembrar, tanto que ao finalizarmos a conversa, Dalton mencionou outros dois colegas que teriam como contribuir à pesquisa com muitas memórias.

Com isso, acabamos marcando para outra semana uma conversa com Dalton, Ricardo C. e Francisco. Da mesma forma que a entrevista anterior, Dalton atuou como uma espécie de *cicerone*. Ao perceber esse desejo do entrevistado de atuar como um guia, agi para não prejudicar o fluxo de memória e deixei que os entrevistados rememorassem, sem muitas interferências. E isso se deu, principalmente tendo as palavras de Portelli (2016, p. 10) como um esteio pois, “A agenda do historiador deve corresponder à agenda do narrador; mas o que o historiador quer saber pode não necessariamente coincidir com o que o narrador quer contar”. Essa “diferença nas agendas” se deu algumas vezes durante as conversas, principalmente quando os narradores pensavam que não eram *experts* no assunto, isto é, na arquitetura da escola. “Sobre isso você tem o Dalton, que é arquiteto e entende disso”, com essas palavras Francisco se mostrava inseguro, mas, ao longo da conversa, entendeu que o que importava naquele momento era o que ele lembrava, talvez inspirado pelas palavras de Éclea Bosi (2008).

Sobre as memórias do Colégio Arquidiocesano, entrevistei dez antigos alunos, sendo duas entrevistas com mais de um narrador, que relembrou memórias do período de 1962 a 1984 do “Arqui”, nome carinhoso dado pelos ex-alunos. Percorremos espaços dos maiores, dos menores, espaços de estudo do internato e semi-internato, espaços alegres, locais destinados para o esporte, inclusive percorremos pequenas chácaras, moradias de alunos que não foram internos. Pelas memórias dos narradores, conheci um “Arqui” que era exclusivamente masculino, até o ano de 1972, quando houve o ingresso das primeiras meninas. Os entrevistados são, em sua maioria homens, sendo apenas uma mulher, com idades entre 59 a 69 anos, formados no ensino superior em cursos diversos. Dos nove entrevistados, todos fazem parte do grupo do Facebook, sendo que quatro deles (Dalton, Álvaro, Ricardo C e Francisco) possuem outro grupo nos quais também compartilham diversas memórias: o “ARQUIbancada”, criado para ex-alunos que tenham frequentado o Arqui no período de 1962 a 1972.

O Colégio Arquidiocesano possui uma comunidade de ex-alunos engajada nas memórias da escola. Com isso, eles se reúnem, compartilham

postagens, fotografias e materiais de outros tempos, que, para nós, se tornam documentos para narrar uma espacialidade marista sendo habitada em diversas temporalidades. Dito isso, notei que os alunos do Arqui parecem muito mais engajados nessa produção de memórias, do que os do Champagnat. O Colégio Marista Champagnat fez 100 anos em 2020 e, para tanto, a instituição fez diversas postagens compartilhando fotografias de tempos antigos da escola. Encontrei poucos sujeitos para entrevistar ao recorrer à página da escola no Facebook, provavelmente por ser uma escola menor que se estabeleceu fora do centro de Porto Alegre. Todos os entrevistados postaram comentários nas postagens publicadas ao longo de 2020 e, diferente do Arquidiocesano, não possuem um grupo específico que congrega os ex-alunos.

Quadro 5: Entrevistados que estudaram no Colégio Marista Champagnat.

NOME	IDADE	PERÍODO DE ESCOLARIZAÇÃO	PROFISSÃO
Ana Elisa	55 anos	1974-1980	Professora de Matemática
Gerson	68 anos	1963-1971	Professor de Educação Física
Leandro	58 anos	1969-1981	Professor de patinação
Marcia	57anos	1971-1980	Advogada
Marli	60 anos	1971-1980	Professora de Educação Física
Simone	57 anos	1978-1982	Professora de História

Fonte: Elaborado pelo autor.

No quadro 5, temos alguns dados sobre os sujeitos que rememoraram os espaços do Colégio Marista Champagnat. Um homem e duas mulheres que regulam de idade, na faixa dos 50 anos e que possuem a mesma profissão, são professores. Durante as entrevistas, pude perceber o quanto suas profissões atuais interferiram nas formas de lembrar. Leandro destacou, com muitos detalhes, uma espécie de pioneirismo do Champagnat nos esportes de patins,

lembrou em minúcias os espaços utilizados, da indumentária e das coreografias. Já Simone, lembrou de diversas discussões políticas e de como se sentiam, nos tempos da ditadura civil-militar.

Nesse grupo de entrevistados, apenas Leandro foi contemporâneo do espaço do internato e de um Champagnat que se despedia de antigas estruturas que, a partir do Concílio Vaticano II e da LDB começaram a deixar de existir. Ana e Simone lembraram de uma escola que interagia com o Campus da PUCRS, seu vizinho. Lembraram do espaço da escola como efervescente, da piscina que, segundo elas, era utilizada por quem tirava boas notas no final do ano. E também rememoraram os antigos Irmãos Maristas que administravam a escola. Memórias que foram narradas com muita saudade, mas também com muito potencial crítico face às demandas do presente.

Em contraposição ao Arquidiocesano e ao Champagnat, os entrevistados do Colégio Rosário não foram contemporâneos do regime de internato. Estiveram na instituição após as mudanças do Concílio Vaticano II e a entrada de meninas, conforme Quadro 6. Ao contrário do Champagnat e do Arquidiocesano, os entrevistados do Rosário foram encontrados por indicação de outras pessoas. Não houve contato em perfil do Facebook ou grupo de ex-alunos.

Quadro 6: Entrevistados que estudaram no Colégio Marista Rosário

NOME	IDADE	PERÍODO DE ESCOLARIZAÇÃO	PROFISSÃO
Marcelo	57	1979-1981	Veterinário
Nara	60	1977-1978	Professora
Ricardo	61	1971-1972/1975-1977	Professor
Simone	52	1978-1984	Comércio

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nesse grupo de entrevistados, o período em que se escolarizaram ficou mais próximo dos anos oitenta. Duas mulheres e dois homens que possuem de cinquenta a sessenta anos rememoram uma escola “com edifícios enormes”.

Marcelo, Ricardo e Simone evocaram memórias alegres de um Colégio Rosário, narraram suas experiências ao longo dos velhos corredores, mas também o ambiente da Praça D. Sebastião. Somente Nara lembrou da escola de forma diferente, citou sua timidez nos tempos da juventude como forma de entender que aquele espaço enorme lhe causava desconforto. Nara, diferente dos outros, lembra do espaço da escola com pouco afeto, lugar que frequentava, exclusivamente para estudar. Em sua entrevista, as memórias do Rosário custaram a vir, foi necessário um certo “trabalho de memória” (BOSI, 1987) para que aos poucos ela narrasse com alguns detalhes o que viveu naqueles prédios. Destaco que o Colégio Rosário também não possui um grupo que congrega os ex-alunos e não fez nenhuma ação institucional para divulgar memórias da instituição.

Após apresentar os narradores e algumas das temáticas evocadas nas entrevistas, os questionamentos que emergem são: como descrever a complexidade das narrativas? Como transformar a performance e o diálogo, isto é “a forma do documento de história oral” na acepção de Portelli (2016), em uma narrativa historiográfica? Como analisar sensibilidades pretéritas em um documento que se atualiza a partir do presente?

Na tentativa de indiciar respostas, apresentei os 19 narradores para situar os lugares em que eles rememoram, pois como nos lembra Portelli, “ao citar extensamente nossos narradores, nós também alcançamos um outro resultado: o de reter pelo menos parte da complexa polissemia da contação oral de história” (PORTELLI, 2016, p. 18). Polissemia que será descrita e analisada nas próximas páginas tendo em vista o conceito da história das sensibilidades. Percorreremos escolas de outros tempos que, a partir dos narradores e dos documentos inventariados possibilitarão uma narrativa de espaços maristas nas décadas de 1920 a 1980.

3 A CONGREGAÇÃO MARISTA E SEUS ESPAÇOS: CONSTRUINDO E DISSEMINANDO DISCURSOS

A chegada da Congregação Marista no Brasil no final do século XIX foi um acontecimento que deixou marcas na sociedade. A intensa criação de escolas e a produção e disseminação de periódicos por parte da congregação fazem parte de uma política de restauração católica. Colocada em prática no século XIX, que adquiriu especificidades no sul do Brasil culminando na postura contrária à laicização do ensino, produzida pela nova Constituição Republicana. Essa postura segue forte ao longo do século XX e vai pautar inúmeras discussões no âmbito das escolas católicas.

Na primeira metade do século XX, a Igreja Católica brasileira se encontrava no centro de uma disputa de narrativas. Com o título “um crime contra a humanidade”, o editorial do Jornal “O Dia” de 7 de junho de 1955 apresentava uma dessas narrativas. Ao comentar o discurso do então Arcebispo Metropolitano de Porto Alegre, D. Vicente Scherer na solenidade de beatificação de Marcelino Champagnat, o artigo dizia, a partir do que foi exposto na solenidade: “o Exmo. e Revmo. Sr. Arcebispo Metropolitano, com aquela propriedade e oportunidade que caracterizam as suas intervenções, acentuava que um dos maiores crimes já cometidos contra a humanidade foi a laicização do ensino” (JORNAL O DIA, 1958, p. 15). O jornal prosseguia:

[...]destacou a sua luta intemerata contra esse cranco que corrompeu o organismo francês e se alastrou pelo mundo: **o laicismo**. Crime contra a humanidade disse S. Excia. Revma. e disse-o bem. De fato, afastar da escola a instrução religiosa é mutilar o homem. É ignorar sua origem e seu destino último. É sopitar, injustamente, os seus anseios para o alto, para Luz, para a verdade incriada. **Lutar contra a instrução religiosa é ignorar o homem É desconhecê-lo no que tem de mais nobre, de mais permanente, de mais característico**. É esquecer deliberadamente que ele possui uma alma imortal feita à imagem e semelhança de Deus e que inquieta estará enquanto não descansar nele (JORNAL O DIA, 1958, p. 15, grifo meu).

O excerto destacado pontua um dos pontos fortes da educação católica, e também uma das vertentes de combate que atacou a Igreja, ganhando força na Revolução Francesa: o anticlericalismo. No Brasil, os efeitos da Proclamação da República para o catolicismo são muitos, mas o principal diz respeito à

laicidade do ensino. Sobre isso, o Irmão Marista Elvo Clemente, também em 1958, sinalizava:

Vemos em certos países os tristes efeitos da laicização processada sistematicamente há 80, há 40 ou 20 anos! São quadros por demais dramáticos para serem desvendados neste momento e espaço tão limitados. Basta termos olhos para ver e veremos a visão dantesca de uma sociedade paganizada pelo laicismo, paganizada pelos livros escolares que não admitem nem sequer o nome de Deus! (nome que poderia melhorar as consciências, ferir-lhe os anseios de liberdade..) Sim, meus amigos, desde quando o Nome de um Pai foi para o filho, motivo de liberdade tolhida, de consciência violada? Por que esta moral sem Deus estatelada no placard de certas democracias que caminham inseguradas sob os guantes de um totalitarismo estatal? [...] **A religião deve voltar às famílias, a família deve exigir religião na escola. Só assim se construirá a nova humanidade..** (JORNAL DO DIA, 8.06.1958 n. 3393 Ano XII p.4, grifo meu)

As palavras do editorial e também do Irmão Elvo Clemente indiciam a posição da Igreja Católica na metade do século XX. A instituição ainda passava por grande conservadorismo em suas práticas, tendo na bandeira do ensino religioso o seu principal esteio. Essas discussões não são exclusivas do século XX, começaram a ser gestadas a partir das mudanças político-sociais ocasionadas no século XVIII. O início da Modernidade, no embate com o pensamento iluminista, o enciclopedismo, liberalismo e o racionalismo que a Igreja, na defensiva, lançou bases que afetariam a instituição no Brasil e também a educação católica.

Neste capítulo, analisam-se as condições de possibilidade da emergência da Educação Católica no Brasil, tendo como foco os discursos institucionais da Igreja e sua proposta de recatolicizar o episcopado brasileiro empreendida no início do século XX. Além disso, em seguida analiso a espacialidade marista e as edificações das escolas analisadas nesta Tese. Essas questões comparecem na tese para entender qual o contexto de chegada da Congregação Marista e quais as particularidades das escolas fundadas ao longo do território brasileiro. Entendo que o presente dessas escolas é repleto de passados, partindo do que propõe Koselleck (2017). Os Maristas chegaram em terras brasileiras com a

missão de serem os representantes da Igreja Católica romanizada³¹ em oposição ao clero secular que dominava as dioceses.

Nesse sentido, a Restauração Católica foi um movimento dentro da Igreja que se caracterizou por defender antigos dogmas e reforçar normas e práticas religiosas frente às mudanças ocasionadas na sociedade. Cabe aqui pensar a restauração não em sua origem, mas como propõe Foucault (2010), pensando na genealogia, ao marcar a “singularidade do acontecimento”, isto é perceber suas reverberações, “descobrir todas as marcas sutis, singulares, subindividuais que podem se entrecruzar nele e formar uma rede difícil de desembaraçar” (FOUCAULT, 2017, p. 62). Esses outros tempos constituem o presente.

Dessa forma, o projeto da Restauração Católica foi gestado a partir do cenário histórico tecido no século XVIII. As correntes teóricas e sociais do iluminismo, enciclopedismo, liberalismo, racionalismo e socialismo impuseram desafios à hegemonia da Igreja (RAMBO, 2002). Para Rambo (2002) as monarquias de direito divino, os regimes de cristandade e de padroado vão dando lugar aos estados laicos que, ou prescindem da Igreja ou a ignoram, ou a hostilizam ou a combatem abertamente.

Dito isso, o projeto de restauração católica, no século XIX³², consistiu a um retorno aos dogmas da Igreja, principalmente aos dogmas pensados no Concílio de Trento, que marcaram a chamada contra-reforma católica³³. Nesse contexto, emerge o Ultramontanismo, movimento conservador que se apoiava no “romantismo, no integristismo, na idealização da Idade Média, a contra-revolução, a neo-escolástica, o combate ao perigo socialista e ao liberalismo, o apego incondicional ao papa, que fora proclamado infalível pelo Vaticano I³⁴” (DE BONI, 1997, p. 17). Em contrapartida, a América surgia como uma saída para a

³¹ Até o final do século XIX o clero se dividia entre o Luso-Brasileiro (com origens no regime do Padroado) e no romanizado (que respondia totalmente à Sé Romana).

³² Para De Boni (1997, p. 17): O “longo século XIX”, filho do iluminismo e da Revolução Francesa, foi encarado com ressalvas – e mesmo com recusa – por parte da Igreja Católica. Na Alemanha, unificada através da Prússia evangélica, a Kulturkampf colocava em cheque o catolicismo. Na Itália, o reino unificado pela casa de Sabóia levou o Papa a declarar-se prisioneiro do Vaticano”.

³³ A contra-reforma Católica foi um movimento de dentro da instituição que reafirmou antigos dogmas. Sobre, ver Rambo (2002)

³⁴ Concílio da Igreja Católica que ratificou os dogmas pensados no Concílio de Trento e instituiu o ultramontanismo como prática.

igreja no que dizia respeito ao número de fiéis. Para Boschilia (2012, p. 250), esse momento de crise da Igreja, em nível mundial, “levou as congregações religiosas a redirecionarem seus projetos, dando início ao processo de expansão dos limites de atuação para outros países e continentes”. Dreher (2009, p. 71) aponta que,

as instruções para uma restauração do catolicismo só começaram a ser postas em prática no Rio Grande do Sul, [...]no episcopado de Dom Sebastião Dias Laranjeira (1861-1888), mas principalmente no episcopado de Dom Cláudio José Gonçalves Ponce de Leão (1891-1912) e de Dom João Becker (1912-1946)

No sul do Brasil, o projeto de revitalização e renovação católica teve auxílio fundamental dos bispos da arquidiocese do RS, desde a metade do século XIX. Em 1848, assumiu a arquidiocese o Bispo D. Sebastião Dias Laranjeira, responsável por um primeiro contato com as congregações europeias. Em 1890, após a Proclamação da República, a relação Estado x Igreja já passava por dificuldades e ficou a cargo de D. Cláudio Ponce de Leão para gerir a arquidiocese. Dom Cláudio seguiu com veemência o plano abordado por D. Sebastião, e percorreu diversas congregações europeias no intuito de trazê-las para a zona de imigração.

Tabela 3: Chegada das Ordens e Congregações Católicas no Brasil.

ORDENS OU CONGREGAÇÕES	ANO DE CHEGADA
Jesuítas	1848
Irmãs do Sagrado Coração de Maria	1856
Franciscanas da Caridade	1872
Palotinos	1886
Irmãs de Santa Catarina	1895
Capuchinhos	1896
Carlistas	1896
Irmãs de São José de Moutiers	1898
Maristas	1900
Salesianos	1901
Lassalistas	1907
Claretinos	1907
Filhas de Nossa Senhora do Horto	1908
Irmãs de Santa Tereza de Jesus	1910

Fonte: DE BONI (1997, p. 15).

Na tabela 3, vemos um grande movimento de entrada das congregações católicas no Brasil desde a primeira metade do século XIX. O grande fôlego das

imigrações se deu após a Proclamação da República, no bojo do processo de recatolicizar o Brasil que, constitucionalmente, se dizia laico.

Essa política de renovação empreendida pela Igreja teve embates com o Estado no final do século XIX. O período após a Proclamação da República foi marcado por uma profunda reestruturação institucional da Igreja Católica em nível nacional (DALLABRIDA, 2011). A laicidade das escolas públicas foi um dos fatores que contribuíram para fomentar a fundação de escolas vinculadas a congregações católicas³⁵. Posteriormente, essas congregações se envolveram na criação e escolas paroquiais, colégios³⁶ de ensino primário e secundário e universidades. Essas instituições criadas disseminavam uma pedagogia fortemente imbuída de ideais europeus que “contribuíram para a produção de sujeitos dóceis, ordeiros e produtivos, demandados pela configuração disciplinar do nascente capitalismo brasileiro” (DALLABRIDA, 2011, p. 84). Esse esforço de recatolicização, no início do século XX, se deu a partir da criação da revista “A Ordem”, do Centro Dom Vital e também do Congresso Ecumênico Eucarístico (NAGLE, 1979).

Como já mencionado, a Congregação Marista foi fundada por Marcelino Champagnat, 1817 na cidade de La Valla na França e se espalhou pelo mundo. No início do século XX, por meio do boletim do instituto, os irmãos, com o seguinte discurso evangelizador, descreviam que o objetivo da congregação,

é proclamar a glória de Deus através da nossa santificação pessoal, o nosso fim secundário e especial, de acordo com as nossas Constituições, é trabalhar pela salvação das almas através da educação e Instrução cristã de crianças (BULLETINS D INSTITUTE, 1909, p.10).

Com o intuito da educação da juventude, os Irmãos chegaram em 1897, no Brasil, a partir do pedido do Bispo de Mariana, D. Silvério Gomes. Em 18 de

³⁵Algumas congregações que atuaram no campo educacional ao longo do século XIX: Lazaristas, Jesuitas, Maristas, Salesianos, Franciscanos, Lassalistas, Irmãs de São José de Chamberry, Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus, Irmãs da Divina Providência.

³⁶Governos estaduais priorizavam o ensino primário e os grupos escolares. “O ensino secundário foi entregue pelos governos oligárquicos às instituições privadas, especialmente aquelas de caráter confessional” (DALLABRIDA, 2011, p. 82).

outubro de 1897, os primeiros Maristas chegam em Congonhas do Campo/MB para assumir os cuidados do primeiro colégio Marista no Brasil (MOURA,2000). Para Moura (2000) a chegada de inúmeros irmãos ao longo dos primeiros anos do século XX oportunizou a criação de três províncias maristas distintas: Brasil Central³⁷, Brasil Meridional³⁸ e Brasil Setentrional³⁹.

O projeto Marista teve início nas zonas de imigração alemã, em locais que já havia ação dos Jesuítas. Nesse sentido, Dreher (2009) considera que essas congregações foram os agentes decisivos para o sucesso dessa política de renovação da igreja no Rio Grande do Sul.

No sul do Brasil, este projeto de revitalização e renovação católica teve auxílio fundamental dos Bispos da arquidiocese do RS, desde a metade do século XIX. Em 1848, assumiu a arquidiocese o Bispo D. Sebastião Dias Laranjeira, responsável por um primeiro contato com as congregações europeias. Em 1890, após a proclamação da República, a relação Estado x Igreja já passava por dificuldades e ficou a cargo de D. Cláudio Ponce de Leão para gerir a arquidiocese. Dom Cláudio seguiu com veemência o plano abordado por D. Sebastião, e percorreu diversas congregações europeias no intuito de trazê-las para a zona de imigração.

O projeto Marista teve início nas zonas de imigração alemã, em locais que já havia ação dos Jesuítas. Nesse sentido, Dreher considera que os maristas e outras congregações foram os agentes decisivos para o sucesso dessa política de renovação da igreja no Rio Grande do Sul.

No caso da província Marista Meridional, seus membros vieram oriundos da região de Beaucomps na França, a partir de esforços do Bispo de Porto Alegre, José Gonçalves Leão. Os Irmãos chegaram para trabalhar em zonas de imigração, alemãs e italianas, especialmente na área de educação e assistência aos doentes. Chegaram em 20 de Julho de 1900, em um primeiro momento ficaram responsáveis por um Ginásio Municipal em Bom Princípio. Segundo

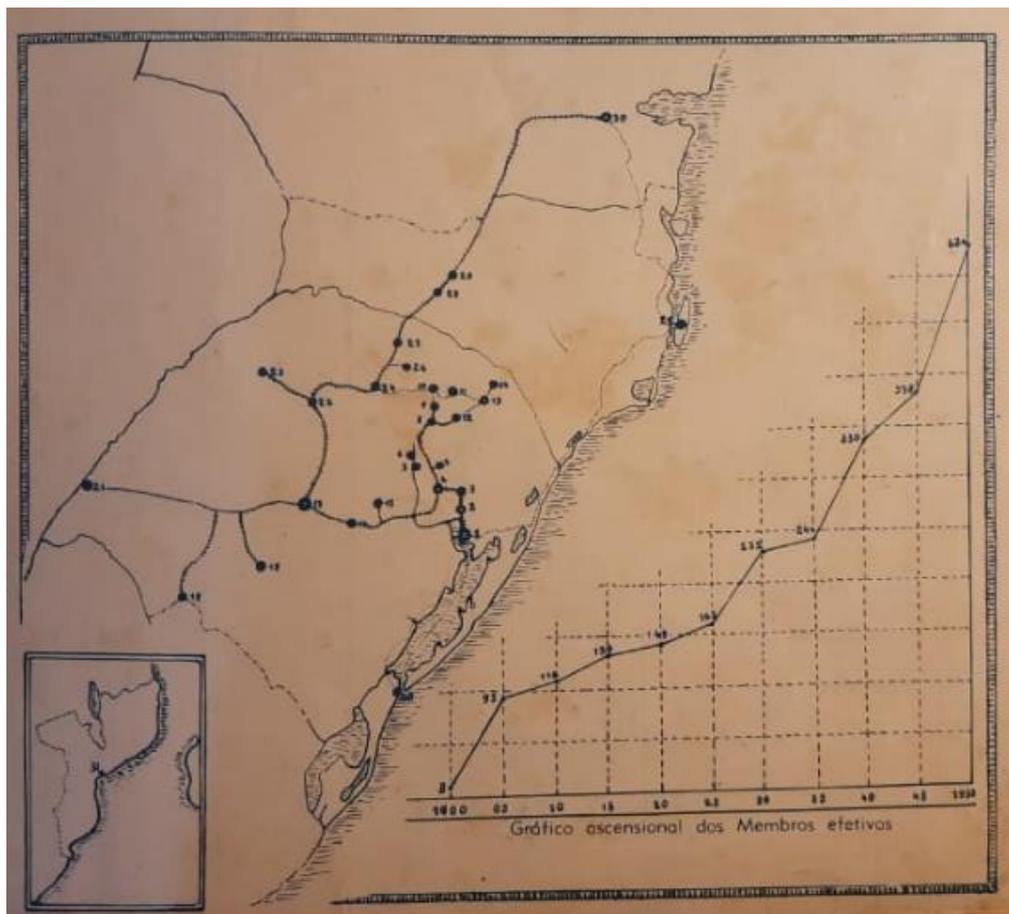
³⁷ Correspondente aos estados de Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro.

³⁸ Correspondente aos estados do Sul do Brasil, fundada em 1908.

³⁹ Correspondia aos estados das regiões Norte e Nordeste do Brasil.

Rodrigues (2000), havia um plano por parte da administração superior Marista para a criação de uma Escola Normal Alemã para as colônias. Inicialmente, a sede provincial dos Maristas localizava-se em Bom Princípio, porém devido à expansão da Congregação pelo estado, transferiu-se para Porto Alegre.

Figura 49: Expansão dos Maristas no Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná.



Fonte: Maristas (1950).

Damião (1950) aponta que no período entre 1903 e 1907 chegaram 83 Irmãos. A demanda pela abertura de escolas no interior do Rio Grande do Sul foi tamanha que os Maristas intitularam de "Marcha para oeste". No ano de 1904 foram fundadas escolas em Santa Maria, Uruguaiana, Cruz Alta, Garibaldi, Taquara, Porto Alegre.

Na figura 49, temos o mapa da expansão dos Irmãos⁴⁰ e um gráfico mostrando o crescimento do número de membros da congregação. O mapa foi elaborado para constar no álbum comemorativo aos cinquenta anos da presença dos irmãos no sul do Brasil. Entendendo que nenhum documento é neutro, o contexto de produção e disseminação deste álbum (CELLARD, 1997), visava disseminar as escolas católicas e mostrar a expansão da província. Portanto, o mapa em questão evidencia o poder político e religioso dos Maristas que excede os limites territoriais do Rio Grande do Sul. Podemos pensar que essa expansão tem no edifício da escola Marista o seu símbolo. Portanto, nas próximas páginas analiso a dinâmica espacial dessas instituições e seus discursos.

3.1 PENSANDO A ESPACIALIDADE MARISTA

Nossas inquietações partem do presente, tal como propôs Foucault (2017) inspirado em Nietzsche, no célebre texto “Nietzsche, a genealogia e a história”. Corroborando com essa afirmação, trago cenas que instigaram ao estudo da arquitetura das escolas maristas.

⁴⁰ O mapa mostra a fundação de escolas nos municípios de Porto Alegre, São Leopoldo, Novo Hamburgo, Montenegro, Estrela do Sul, Lajeado, Bom Princípio, Garibaldi, Bento Gonçalves, Guaporé, Veranópolis, Farroupilha, Antônio Prado, Vacaria, Santa Cruz do Sul, Cachoeira do Sul, Santa Maria, São Gabriel, Livramento, Rio Grande, Uruguaiana, Cruz Alta, Santo Ângelo, Passo Fundo, Erechim, Getúlio Vargas, Joaçaba, Caçador, Florianópolis, Curitiba e Beira (Moçambique).

Figura 50: fotografia de 1947 do Arquidiocesano.



Fonte: Echos do Colégio Arquidiocesano, 1947.

Figura 51: Alunos no pátio central ecoando frases em um protesto contra a eleição de Jair Bolsonaro (2018).



Fonte: Colégio Marista Rosário

Para pensarmos a materialidade de Instituições Educativas Maristas trago duas imagens situadas em diferentes camadas do tempo histórico, e que, como discorreu Koselleck (2006) necessitam de abordagens metodológicas diferentes. Na figura 50, temos uma fotografia escolar do periódico *Echos do Colégio Marista Arquidiocesano*, ano de 1947. No dia 15 de outubro de 1947, na frente da capela do Colégio Marista Arquidiocesano realizou-se a missa campal pelos cinquenta anos da instituição. Na imagem, nota-se um altar erguido em frente à gruta de Maria, que fica postada abaixo das escadas que levam a capela institucional. Ao centro, o padre em pé conduzindo os trabalhos religiosos. Na lateral direita, sete meninos com vestes de coroinhas e na esquerda cinco meninos igualmente vestidos seguidos por um irmão marista. Entre os alunos, alguns olham ao altar, outros se perdem na imensidão do pátio escolar, mas todos com postura condizente ao momento solene, mãos cruzadas ao longo do corpo em sinal de oração.

Na figura 51, temos a fotografia de uma ocupação do espaço da escola, no ano de 2018. No recreio escolar, após o segundo turno da eleição presidencial, os estudantes manifestaram-se contra a eleição de Jair Bolsonaro, candidato abertamente contra as questões que envolvem à diversidade étnica, sexual, entre outras. Descrevo o vídeo elaborado pelos alunos do Colégio Marista Rosário: estudantes de mãos dadas formando um círculo ao redor do pátio central do Colégio Rosário. Todos vestidos de preto, alguns portando bandeiras lgfts nas costas, ecoando gritos: "Resistência! Resistência!". Alguns se apoiam na estátua de Marcelino Champagnat com as crianças, outros dispõem-se aleatoriamente no círculo feito. Nos andares superiores, apoiados nos parapeitos, vemos outros alunos que não participam da manifestação, mas que observam atentos.

Nas imagens descritas há, pelo menos, duas formas de ocupação dos espaços escolares de Colégios Maristas. Podemos pensar nessas experimentações espaciais como acontecimentos, numa perspectiva Foucaultiana. Considero o acontecimento como “um momento, um fragmento de realidade percebida” (FARGE, 2009, p. 71) que irrompeu a partir de condições de possibilidade e se dispersou, tendo como foco a espacialidade. Para Foucault (2014, p.17) devemos considerar “que existe toda uma escala de tipos de acontecimentos diferentes que não têm nem o mesmo alcance, nem a mesma amplitude cronológica, nem a mesma capacidade de produzir efeito”. A partir disso, é necessário distingui-los, e também “diferenciar as redes e os níveis aos quais eles pertencem e reconstituir os fios que religam e os fazem gerar-se uns a partir dos outros” (FOUCAULT, 2014a, p.18). Para Farge (2009, p. 71) “é através dos farrapos de sua existência que o historiador trabalha se quiser dar conta” do acontecimento.

Essas cenas/acontecimentos atuam como disparadores da temática desta Tese e evocam alguns questionamentos: de que forma os “princípios” da congregação tolhem essas experimentações espaciais? Como estes acontecimentos foram possibilitados? Quais efeitos? E também, quais outros acontecimentos podem ter sido evocados tendo a materialidade como cenário?

Após a conclusão da pesquisa de mestrado, em 2016, me acompanhou a dúvida se havia alguma prescrição das congregações acerca de sua dimensão

espacial e, se havia algum modelo dessas edificações, visto que muitas delas eram parecidas, mesmo em localidades e estados diferentes. A similaridade das fachadas e da disposição dos prédios no entorno dos terrenos foram fatores que provocaram a questionar a existência de uma matriz espacial que serviria de modelo da congregação.

A história das casas provinciais do instituto pode nos fornecer pistas para analisar as arquiteturas das escolas. Há menção às casas provinciais maristas em todas as documentações produzidas. Observa-se semelhanças entre as construções erigidas no Rio Grande do Sul e a casa provincial que se localizava em Beaucamps, no sul da França. Em um primeiro momento, os Irmãos quando chegavam ao Brasil ficavam em casas alugadas ou cedidas pelas paróquias locais.

A primeira casa provincial construída pela congregação foi a Notre Dame de L'Hermitage. Lamb (2016) aponta que desde 1817, quando da criação do instituto dos Maristas, o número de postulantes crescia e com isso demandava novos espaços. Em 1825, a residência de Hermitage foi inaugurada.

Figura 52: Hermitage.



Fonte: Álbum da província Marista Meridional (1950)

Sobre a nova sede (Figura 52), o álbum comemorativo dos 50 anos da Província do Brasil Meridional citava a história da casa: “Transferiu-se em 1825 a sede da Congregação, de La Valla para o "Hermitage". Ai, num vale gracioso e tranquilo, o Vel. Pe. Champagnat ergeu um novo e vasto edifício pelas próprias mãos, ajudado por Irmãos e alguns operários”(MARISTAS, 1950, p. 12). Como

se pode identificar na imagem, o local escolhido era afastado das cidades, resguardava o interior da edificação e também o grande terreno facilitava a produção para a subsistência dos Irmãos.

Lamb (2016, p. 20) aponta que Hermitage significava “habitação isolada, convento, abadia” e que a localização havia sido escolhida pela vantagem do isolamento. A construção que serviu de modelo para outras residências provinciais e futuras escolas ao longo do mundo foi inspirada, segundo Lamb (2016) em um monastério. Para Lanfrey (2011) a proximidade dos irmãos com os Monges Trappistas de Aiguebelle facilitou essa troca de referências. Os monges residiam em La Trappe, um monastério na Normandia reformado pelo Abbot de Rancé no século XVII. Considerado por Andre Lanfrey como a "perfeita expressão da vida monástica", considerando também a abadia como uma adaptação do ideal de vida solitária.

Figura 53: Abadia de La Trappe – Normandia.



Fonte: Nourmandie (2022).

Na figura 53 observa-se uma vista aérea do complexo do monastério de La Trappe. Sua planta, guardadas as proporções, se parece com a da Hermitage

e, possui as mesmas funções: resguardar seus habitantes e manter a disciplina dentro de suas paredes. Buffa e Pinto (2007) apontam que desde o período Medieval, a Igreja Católica se especializou em construir e projetar monastérios. O incentivo à vida monástica fez com que cada Ordem ou Congregação definisse suas necessidades em termos de espaço, porém há similaridades nas plantas desses locais. Essas similaridades também foram encontradas nas plantas das escolas Maristas e nas casas provinciais Maristas após a chegada dos Irmãos ao Brasil.

Dos espaços indispensáveis nessa arquitetura de origem medieval Buffa e Pinto (2016) apontam que a Igreja ou Capela do complexo seria o edifício principal e este merecia o maior cuidado no acabamento, mobiliário e ornamentação. Além disso, a segmentação do lugar em pátios internos possibilitando locais para a clausura dos monges também era indispensável nessa dinâmica espacial.

Seguindo nessa ideia de identificar similaridades e uma possível matriz espacial da congregação, realizei um inventário de algumas edificações Maristas no RS, em São Paulo. Obviamente, não busquei abranger a totalidade das escolas fundadas, mas procurei algumas pistas para entender esses discursos espaciais. Para tanto, trago o quadro 7, com algumas imagens de edificações escolares Maristas.

Quadro 7: Edificações da Província Marista do Brasil Central



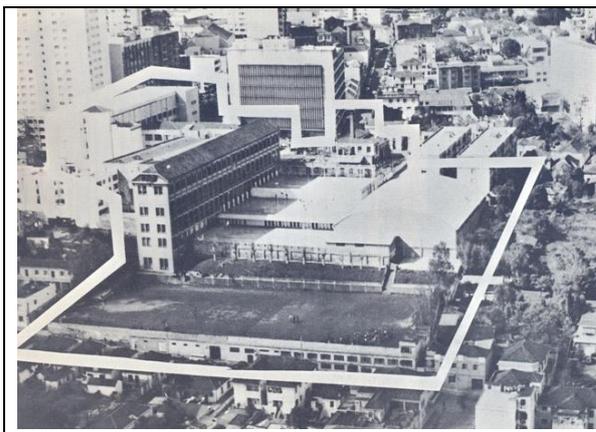
 <p data-bbox="240 689 630 719">Colégio Marista São José-Tijuca</p>	 <p data-bbox="788 869 1294 958">Colégio Marista Nossa Senhora do Carmo Fundado em 1902 em SP</p>
--	---

Fonte: elaborado pelo autor.

Neste quadro, apresento algumas escolas da província do Brasil Central, a primeira a ser fundada no Brasil. Das escolas selecionadas, apenas o Colégio Nossa Senhora do Carmo não está mais em funcionamento. Na década de 1970, seu prédio na região central de São Paulo foi demolido. Analisando as fotografias pode-se observar a monumentalidade dessas edificações, com mais de 3 pavimentos, fachadas ricas em ornamentos e próximas à calçada.

O resguardo dos pátios internos é outra característica que predomina nas edificações. Além disso, atento para o fato de que os conjuntos arquitetônicos apresentados no quadro 7 não foram construídos simultaneamente, os complexos foram sendo erguidos aos poucos, atingindo a conformação das fotografias nos anos 1950. No quadro 8, podemos encontrar similaridades também nas edificações da Província do Brasil Meridional.

Quadro 8: Edificações da Província Marista do Brasil Meridional

	
<p>Colégio Marista Santa Maria Fundado em 1905 – Santa Maria /RS</p>	<p>Colégio Marista Santanna Fundado em 1904 – Uruguaiana/RS</p>
	 <p>Colégio Marista Conceição Fundado em 1929 em Passo Fundo/RS Prédios de 1943</p>
<p>Colégio Marista Roque Fundado em 1929 em Cachoeira /RS</p>	

Fonte: elaborado pelo autor.

As imagens foram escolhidas a partir do recorte temporal da pesquisa, isto é, de 1940 a 1960, selecionei prédios de escolas Maristas situadas em diversas localidades do Rio Grande do Sul. Obviamente, as referidas imagens não representam a totalidade das escolas maristas, mas são representativas de uma tipologia de arquitetura. A partir do quadro acima e do quadro 7, emerge novamente o questionamento: existe um modelo espacial das escolas fundadas pelos Irmãos Maristas? Podemos ensaiar, a partir das imagens e da pergunta, algumas análises sobre o modelo marista de edificar: a existência de pátios internos, que em um primeiro olhar, são diferentes estruturalmente dos

propostos por Foucault (2014b), mas que nada impede que sejam usados para os mesmos fins; estruturas em formato de “U” contíguas à calçada, com a intenção de preservar as atividades realizadas naquele espaço. Destaco que em nenhuma das imagens se observa um local de acolhimento para entrada dos alunos, pois a fachada das instituições se encontra próxima à calçada, para Frago e Escolano (2001) essa característica promove certa monumentalidade para a edificação. Pensando na perspectiva da habitação e da sensibilidade escolar, ao olhar para essas imagens pode-se inferir uma certa austeridade, uma simbologia que enuncia certa sobriedade na arquitetura dessas escolas.

O Guia das Escolas⁴¹ dos Irmãos Maristas traz alguns indícios: “Las condiciones de instalación de una Escuela no siempre dependen de la Congregación y, por lo mismo, no queda otro remedio que adaptase a los locales y utilizar determinado moblaje” (MARISTAS, 2002, p. 114). Este guia, produzido em 1857 serviu de balizador para as ações empreendidas pelos membros da congregação em nível mundial. No caso do RS, a maioria das escolas iniciou em espaços adaptados, casas alugadas ou espaços contíguos a igrejas. Nota-se que estas preocupações sanitárias datam do ano de 1857, quando dá publicação do referido guia.

Em seção exclusiva para a materialidade escolar, o Guia prevê que a escola se situe em lugar seco, a nível do solo ou acima deste para evitar umidade, seja de fácil acesso, isolada de outros prédios e com água potável. Há uma especificação para o pavilhão das classes, “debe distar unos metros de las casas vecinas y aun de las aceras y calles para evitar ruidos y tener mayor tranquilidad” (MARISTAS, 2002, p. 115), também sugere que as salas de aula situem-se na planta baixa do edifício, pela comodidade e por gastar menos tempo entre subidas. No caso do Colégio Marista Rosário, o prédio que ficava próximo à calçada abrigava os departamentos administrativos.

O Guia das Escolas antecede uma preocupação do início do século XX no Brasil, principalmente no que diz respeito às questões sanitárias⁴²: com a iluminação, a ventilação e a dimensão das salas de aula. “Las aulas tendrán

⁴¹ Sobre, ver Assis (2016).

⁴² Nota-se uma preocupação, no início do século XX, com as questões referentes à higiene e a salubridade das edificações escolares públicas e privadas. Sobre, ver Gondra (2010).

forma rectangular y serán suficientemente espaciaosas para poder asignar un espacio mínimo de 1'25 m² por alumno. La altura será de unos 4 m. para que a cada alumno correspondan 5 m³ de aire” (MARISTAS, 2002, p. 116). Sobre os pátios, enfatiza que devem ser espaçosos e que tenham espaços suficientes para jogos e exercícios das crianças.

A última prescrição diz respeito à simbologia das classes: “además tendrán las clases un *Santo Cristo e imágenes religiosas*. “En lugar preferente y a la vista de los alumnos debe colocarse la imagen de nuestro Señor Jesucristo Crucificado” (MARISTAS, 2002, p. 115). E complementa “Se colocará también un cuadro o una imagen de Nuestra Señora y de San José, del Angel Custodio, de San Luis Gonzaga, patrono de la juventud católica, y el cuadro del Venerable Padre Marcelino de Marles” (MARISTAS, 2002, p. 115).

Também discorre sobre o que pode ser afixado nas paredes das salas de aula “carteles para la lectura, sistema de pesas y medidas, mapas y globos, cuadros murales para la enseñanza de las ciencias Naturales, y lo que es todavía preferible” (MARISTAS, 2002, p. 115). Acrescentando ainda a presença dos “museos escolares, gabinete de Historia Natural, cuerpos geométricos, aparatos de Física y Química, según la índole e importancia de la Escuela” (MARISTAS, 2002, p. 116).

O Guia, concebido para formar os professores foi utilizado pelas escolas da Congregação do ano de 1857, quando foi publicado, até o ano de 1961⁴³. “Os irmãos conceberam o Guia após anos de experiência prática em suas escolas na França, inspirado na obra de Jean Baptiste de La Salle (1734)” (ASSIS, 2016, p. 289).

Além do Guia das Escolas, podemos ter algumas pistas a partir da publicação do livro "Pedagogia da Presença Marista" no qual o autor Irmão Antonio Martinez Estaun analisa mais de 200 biografias de educadores maristas para entender o que chama de "Pedagogia da presença Marista". Esta pedagogia estaria imbuída de "traços característicos do estilo educativo herdado

⁴³ Para Assis (2011) as diretrizes pedagógicas das escolas Maristas foram mudando após decisão do Concílio Vaticano II e abandonaram o Guia das Escolas.

de São Marcelino Champagnat e implementado nos quase dois séculos de existência do Instituto dos Irmãos Maristas" (ESTAUN, 2009, p. 10).

Ao longo da publicação, entramos em contato com diversos aspectos do que o autor considera importantes da forma de ensinar específica da Congregação. Em seção sobre a materialidade escolar, Estaun discorre que "a concepção arquitetônica do edifício escolar está relacionada com a maneira como o professor se propõe exercer a presença. O espaço propicia contiguidade ou afastamento, proximidade ou distanciamento" (ESTAUN, 2009, p. 71). Para o autor, ao analisar a documentação da congregação, somente encontrou especificações que as escolas deveriam ter "um 'edifício adequado para o ensino', 'uma casa conveniente', cuja estrutura deve estar acabada um ano antes de ser ocupada, contendo quadros, lousas, cartazes para leitura, etc., uma horta e espaço para que os alunos tomem o recreio" (ESTAUN, 2009, p.72).

O Irmão reforça que "a experiência e a prática foram guiando os delineamentos e a concepção das novas construções" (ESTAUN, 2009, p.72). Mas que "À medida que muda o espaço exigido pelos novos tipos de colégios (internatos, juvenatos) na estrutura arquitetônica, fica determinado o estilo de presença que se pretende colocar em prática" (ESTAUN, 2009, p. 72). Principalmente, nas questões que dizem respeito à exigência de pátios espaçosos e estruturas nas salas de aula que possibilitam o professor "ajudar", "aproximar-se", "controlar", "tornar-se visível", de modo que os alunos possam certificar-se de que "o professor ali está" (ESTAUN, 2009, p. 73).

A emergência dos Maristas no Brasil, e especificamente nos Estados do Rio Grande do Sul e São Paulo foram fruto, entre outras coisas, de uma recatolicização do estado brasileiro. Nesta perspectiva, houve um aumento de escolas privadas de ensino primário e secundário construídas pelos Maristas. Analisando a espacialidade dessas instituições percebe-se a intersecção de ideais Maristas e discursos médicos, entre outros, o que torna essa materialidade como algo complexo.

A escola Marista, assim como outras escolas católicas, envolve seus estudantes em uma maquinaria de poder que produz alunos dóceis, tementes a Deus e que propagam os ideais da Igreja. Essa maquinaria de poder pode ser entendida como diversas ações que instauram a disciplina no ambiente escolar.

Entende-se por disciplina aquilo que propôs Foucault (2017, p.135), ou seja “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhe impõem uma relação de docilidade-utilidade”. Ao adentrar no espaço Marista, o estudante, sob o olhar criterioso dos Irmãos Prefeitos, passa por um controle direto sobre seu corpo, seus modos de se portar, sua vestimenta e também sobre os lugares por onde eles podem circular.

Outra especificidade desse dispositivo de poder se dá na distribuição dos indivíduos pelo espaço. Foucault a caracteriza como a “arte das distribuições” (2017, p. 139). Nesse sentido, há a demarcação de um lugar fechado, cercado, “heterogêneo a todos os outros” (FOUCAULT, 2017, p. 139). No caso das instituições escolares, o poder disciplinar tem no convento o seu modelo. Essa instituição fechada em si, autossuficiente, vigiada, tem uma outra dinâmica quando transpõem-se os seus umbrais. Esse espaço fechado pode ser considerado um símbolo da escola católica a fim de deixar sua marca na cidade e no espaço urbano. Sendo assim, nas próximas páginas analiso as edificações do Arquidiocesano, Rosário e Champagnat.

3.2 “O MARISTA É UM MUNDO”: espaços escolares em perspectiva

Ao mergulhar no interior do arquivo produzido durante a etapa da produção documental, deparei-me com uma infinidade de análises possíveis acerca desse patrimônio escolar. Arrisco-me a dizer que o ato de ir ao arquivo deve ser feito com cautela, para não correr o risco de ser seduzido por ele. O trabalho do historiador, nesse sentido, é o de confrontar as versões produzidas pela e para escola com a intenção de criar outra narrativa inteligível, de caráter historiográfico, sobre esse passado.

Durante essa etapa do confronto entre as versões, encontrei algumas expressões que denotavam a ideia de que o Marista Arquidiocesano era “um mundo”. No anuário Echos de 1961, Atico Rubini, então redator dos periódicos do Colégio Marista Arquidiocesano, descreveu o que acontecia na escola como parte do “Mundo Arquidiocesano”. Da mesma forma, Dalton, ex-aluno da turma

de 1971, utilizou a mesma expressão para narrar a multiplicidade de atividades que ocorriam no Arqui.

Como na epígrafe do início desta tese, o pai de Sérgio afirma: “Vais encontrar o Mundo”, mas o que isso significa? Essa expressão ressoou nas documentações das três escolas que fazem parte desta pesquisa. Domínio, lugar delimitado, são palavras que podem ajudar a entender essa ideia. Imensidão de espaços e atividades.

Nesse sentido, o presente subcapítulo analisa o espaço escolar do Arquidiocesano, Rosário e Champagnat, tendo como foco decompor essa ideia de completude que a expressão “Mundo Marista” traz. Há elementos comuns que compõem o quadro espacial dessas instituições, sendo assim, esse lugar delimitado será analisado a partir dos seguintes aspectos: análise e produção de seus espaços e também a relação com a cidade.

Ao nos debruçarmos sobre as relações entre espaço urbano e as instituições educativas, podemos estabelecer as conexões entre o ambiente dentro da sala de aula, do prédio escolar e de seu entorno, a fim de *decifrar o enigma* que é o espaço urbano. Para a urbanista Raquel Rolnik, no livro *O que é cidade*, “o espaço urbano conta a história da cidade” (1988, p. 10), através de uma narrativa não linear dos acontecimentos formativos desse núcleo e suas diversas significações adquiridas no decorrer do tempo. Esta narrativa pode ser lida de diversas formas, “pela materialidade de sua arquitetura ou pelo traçado de suas ruas, mas também se dá a ler, pela possibilidade de enxergar, nela, o passado de outras cidades, contidas na cidade do presente. [...]” (PESAVENTO, 2007, p. 16).

O espaço edificado pode ser considerado uma marca no tempo “em uma ambivalência de dimensões que se cruzam e se entrelaçam” (PESAVENTO, 2007, p.16). Sendo assim, os objetos de análise da presente pesquisa, os espaços escolares maristas, têm muito a dizer sobre a história da cidade e do bairro em que estão inseridos.

O Colégio Marista Arquidiocesano, assim como o Colégio Rosário, habitou por espaços distintos. O primeiro, foi produto do estabelecimento dos Irmãos

Maristas em São Paulo. Estes foram convidados, em 1908, a dirigir uma escola que já existia desde 1858, primeiramente como Seminário Episcopal, e de 1879 a 1907 como Colégio Diocesano, vinculado à diocese de São Paulo (PEDRO, 2016, p. 11). Nesse sentido, descrevo materiais da escola encontrada pelos Irmãos Maristas e analiso de que forma estas mudaram para se adequar as políticas de fiscalização escolar dos anos 40/50/60.

Especialmente, podemos dividir a história do Colégio Marista Arquidiocesano em dois momentos: o primeiro quando se situava na região central da cidade (Figura 54), av. Tiradentes e o segundo quando se mudou para a zona sul, av. Domingos de Moraes, no bairro de Vila Mariana, onde se encontra até os dias de hoje.

Figura 54: Colégio Marista Arquidiocesano na região da Av. Tiradentes.



Fonte: Memorial do Arquidiocesano.

No relatório de inspeção escolar do ano de 1933, tem-se a imagem do primeiro edifício que abrigou o Colégio Marista de São Paulo. O edifício foi construído no final do século XIX e sua construção foi considerada difícil, pois “havia escassez de recursos financeiros e de operários capacitados para erguer um edifício de tão grandes proporções” (PEDRO, 2016, p.13). Na década de

1930, período em que foi elaborado o Relatório de inspeção, a região da Luz próxima ao centro de São Paulo estava em acelerada expansão. Neste sentido, o inspetor relata,

O Colégio Arquidiocesano de São Paulo visinha com o lindo Jardim da Luz, tendo a frente a vasta arteria que é a Avenida Tiradentes, sendo seus terrenos uma vasta area arborizada e muito bem cuidada. É isento de poeira excessiva assim como das impurezas do ar. Possui todas as condições de salubridade exigidas pela saude publica da capital de sp.

Apezar da proximidade da Avenida Tiradente e da rua Sao Caetano, o Colégio Archidiocesano de Sp não sofre dos ruidos exteriores, porque todos os salões de aulas e de estudos estão retirados cerca de 60 metros da calçada dessas vias. Os senhores professores podem dar as aulas sem ter que elevar demasiadamente a voz. (RELATÓRIO DE INSPEÇÃO, 1933, p. 40).

Pedro (2019) aponta que a escolha da instituição pela região da Luz não foi feita de forma aleatória, pois aquele lugar fazia parte do “o coração da cidade de São Paulo”. Além disso, a localização era importante para visibilizar as ações do seminário “por causa de sua relação com a reforma do clero, como também pelas possibilidades de se constituir ali uma obra dedicada à formação dos leigos católicos, facilitada pela futura proximidade com a estação ferroviária” (PEDRO. 2019, p. 15).

No final dos anos 1920, a escola inicia o processo de compra de terrenos em uma região mais afastado do centro da cidade. No periódico Echos e nos relatórios de inspeção do ano de 1933, há a publicação de imagens da referida construção. Na Figura 55, observa-se o movimento de saída da instituição do centro de São Paulo para o bairro de Vila Mariana, na zona sul do município.

importantes para o estabelecimento das práticas pedagógicas. “A escola moderna cria um tempo que lhe é próprio e também uma nova organização do espaço” (BOTO, 2020) Ao refletirmos sobre a materialidade das escolas no Brasil, observamos certas influências com esses discursos disciplinares, que passaram a normatizar diversos prédios públicos como a prisão e os hospitais.

Pensando no Arquidiocesano, Rosário e Champagnat, esses espaços foram construídos para abrigar as mesmas funções? Quais as influências? O que mudou? São algumas questões que percorri para a análise da arquitetura dessas escolas.

Inspirado em Foucault, que adverte a necessidade de “fazer uma “história dos espaços” - que seria, ao mesmo tempo, uma “história dos poderes” que estudasse desde as grandes estratégias da geopolítica até as pequenas táticas do habitat, da arquitetura institucional, da sala de aula[...]” (FOUCAULT, 2017, p. 61). Procurei analisar as edificações construídas pela Congregação Marista a partir de seus projetos, distribuição dos espaços, necessidades e também das memórias de seus estudantes.

Os espaços analisados foram construídos em temporalidades diferentes e abrigaram funções diferentes dentro das instituições escolares. O prédio central do Arquidiocesano foi construído de uma só vez, ao contrário do Rosário e Champagnat fruto de sucessivas ampliações que produziram edificações de grande porte.

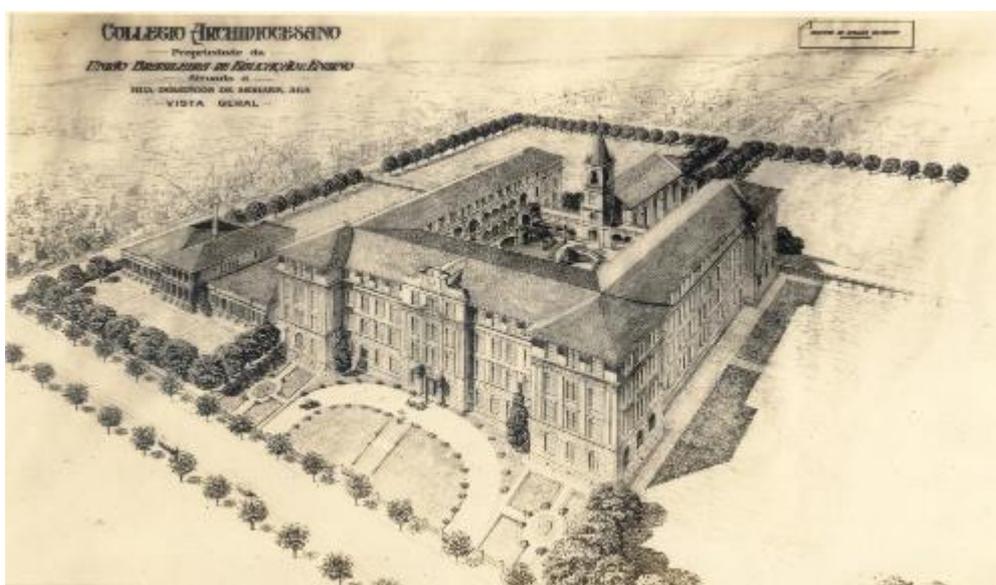
Para perceber de que modo os espaços foram concebidos, importa “entender como a arquitetura escolar se relaciona com os planos e projetos urbanísticos que intervêm na formação e na transformação da cidade e seus territórios” (BENCOSTTA, 2007, p.113). Há ainda a necessidade de “apreender a história da produção do espaço escolar como parte dos processos de urbanização e metropolização intermediada por discursos, linguagens, representações e concepções sobre a escola na história da cidade” (BENCOSTTA, 2007, p.113).

No início dos anos 1930, o antigo prédio da Av. Tiradentes já não comportava mais as atividades do Colégio Arquidiocesano. O número elevado de matrículas, a degradação do antigo prédio construído em 1887 e o acelerado desenvolvimento da cidade de São Paulo foram elementos que impulsionaram

uma mudança da escola para a zona sul da cidade, o promissor bairro de Vila Mariana. Nas páginas da Revista Echos, principal órgão de comunicação escolar, divulga-se diversas fotografias da construção do “Novo Colégio Arquidiocesano”.

O primeiro prédio construído pelos Irmãos Maristas teve início em 1933. Ao comprarem o terreno na região da Vila Mariana, a instituição deu início ao projeto, elaborado pelo engenheiro Alvaro de Salles Oliveira⁴⁴. Na figura 56, temos a vista geral do projeto.

Figura 56: Projeto do Arquidiocesano no Bairro de Vila Mariana.



Fonte: Memorial do Marista Arquidiocesano.

Ao analisar a figura podemos perceber a magnitude do projeto do novo Arquidiocesano. Ao descrever a vista geral da planta da edificação escolar, podem-se inferir algumas análises: no plano central temos um grande bloco de quatro pavimentos em formato de “U”, com um pátio central que se delimita pela Capela. A estética da fachada não apresenta muitos elementos simbólicos, permanece mais racionalista, isto é, sem elementos rebuscados, e com

⁴⁴ Álvaro de Salles Oliveira possuía um escritório de engenharia no centro da cidade. Poucas foram as informações encontradas sobre o período de sua atuação profissional.

volumetria proporcional, a fachada se encontra totalmente simétrica. Ainda no primeiro plano do projeto, nota-se a delimitação de uma área de acolhimento dos estudantes, no que podemos inferir seja o lugar da entrada da escola.

Do ponto de vista do paisagismo, o perímetro da escola é delimitado por extensas árvores entre os pátios que ficam nos fundos e na frente do terreno. Pensando na chamada “dialética do aberto x fechado” proposta por Frago e Escolano (2001) a partir de Bachelard (1970), observo que algumas escolas maristas seguem este modelo que resguarda as atividades que acontecem no interior da edificação. Para os autores, nestas edificações há um “predomínio da fachada, com o sentido do espetáculo e a ostentação. Busca impressionar aquele que o contempla e oculta seu interior” (FRAGO E ESCOLANO, 2001, p. 97).

No caso do Colégio Marista Rosário de Porto Alegre/RS, houve outra dinâmica espacial que, inicialmente, não seguia esse modelo. A instituição iniciou suas aulas em salas alugadas na sacristia da Igreja do Rosário, localizada no Centro Histórico de Porto Alegre, no ano de 1904 (Figura 57). Até o ano de 1925, mudou de local três vezes passando pela Rua Riachuelo e pelo edifício da Curia Metropolitana.

Figura 57: Colégio Rosário em salas alugadas na sacristia da Igreja do Rosário, no ano de 1904.



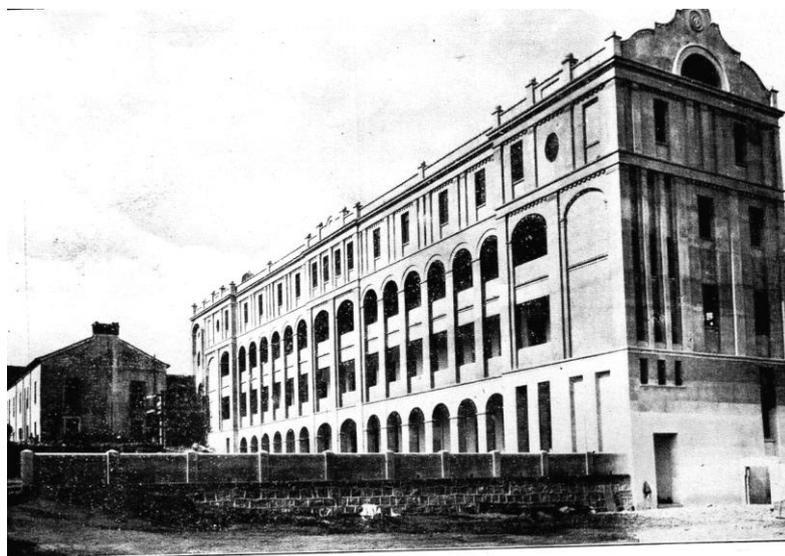
Fonte: (RODRIGUES, 2004, p.10).

Na pesquisa do trabalho de conclusão de curso, em 2014, inventariei alguns motivos para a mudança das escolas para outras zonas fora da região

central. Essa mudança acompanhou a movimentação das elites em direção aos arrabaldes de Petrópolis e na direção da Avenida Independência. O aumento demográfico, a oportunidade de comprar terrenos mais baratos loteados em zonas que logo se valorizariam, e o fato de que o Centro Histórico passou por um processo de verticalização (MONTEIRO, 2004) e de valorização fundiária são possíveis explicações para essa transferência. Além disso, há a intensificação dos problemas sociais nos anos 1950, “como a periferização, a marginalização e a violência nos grandes centros urbanos” (MONTEIRO, 2004, p. 59).

No campo pedagógico, além do aumento da matrícula na maioria das escolas, havia a questão da higiene e da salubridade dos prédios. A partir do movimento da Escola Nova⁴⁵, difundia-se a necessidade de laboratórios, de locais arejados para a prática da Educação Física e de mais espaço para a prática pedagógica cotidiana, o que necessitou investimentos das escolas nesse quesito. O Colégio Rosário se mudou para os limites da região central, na Praça D. Sebastião, no ano de 1925.

Figura 58: Colégio Nossa Senhora do Rosário, no ano de 1925, na Av. Independência.



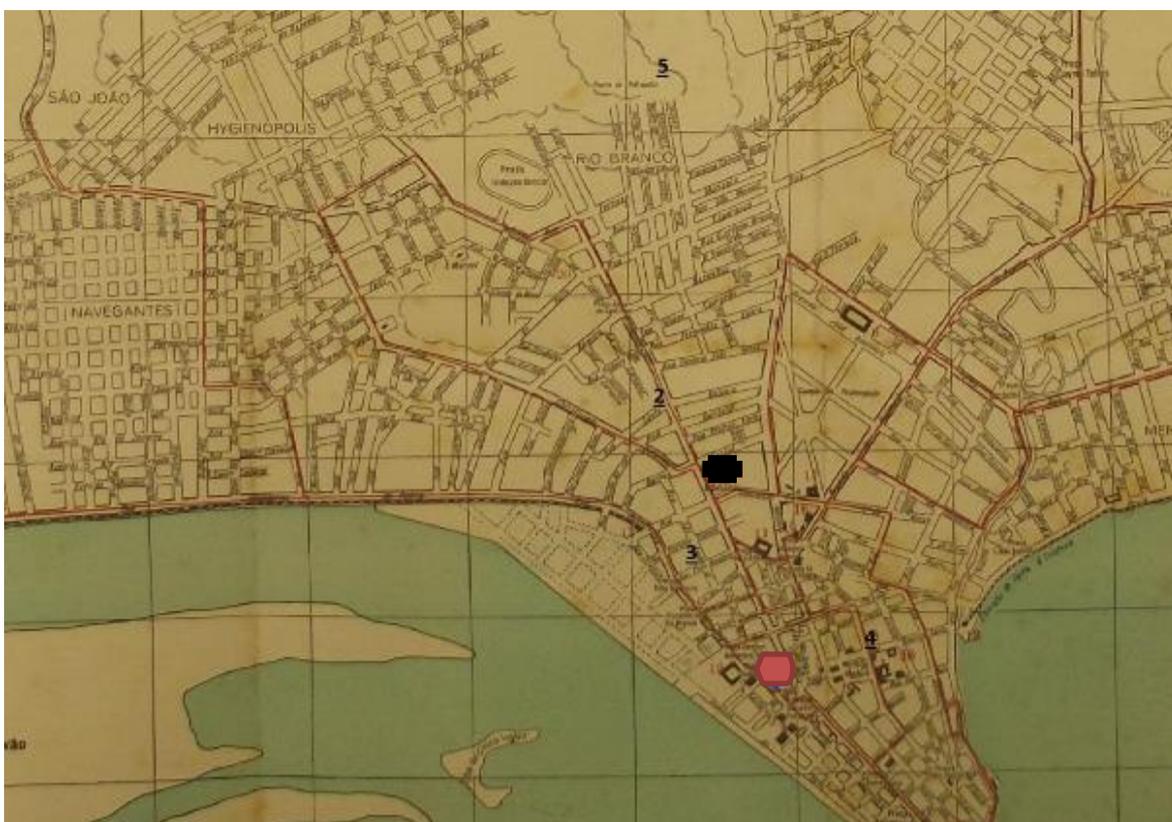
Le Nouveau Gymnase N. D. du Rosaire, à Porto Alegre. (V. page 52)

45 O Movimento da Escola Nova ou Movimento dos Pioneiros, elaborado em 1932, propunha uma mudança na pedagogia tradicional. Principalmente inspirados no norte-americano John Dewey. Teve como principais articuladores: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Sobre, ver Warde (2006).

Fonte: Bulletins (1927)

A partir de 1895, nas escolas particulares, houve a criação de diversos prédios próprios que aos poucos mudavam a visualidade da cidade. Em um primeiro momento, as estruturas ainda se mantinham na região central da cidade. Tendo a Av. Independência e Av. Duque de Caxias como locais na qual a elite construiu suas escolas, casas e comércios (Figura 59).

Figura 59: Mapa da cidade de Porto Alegre (1924).

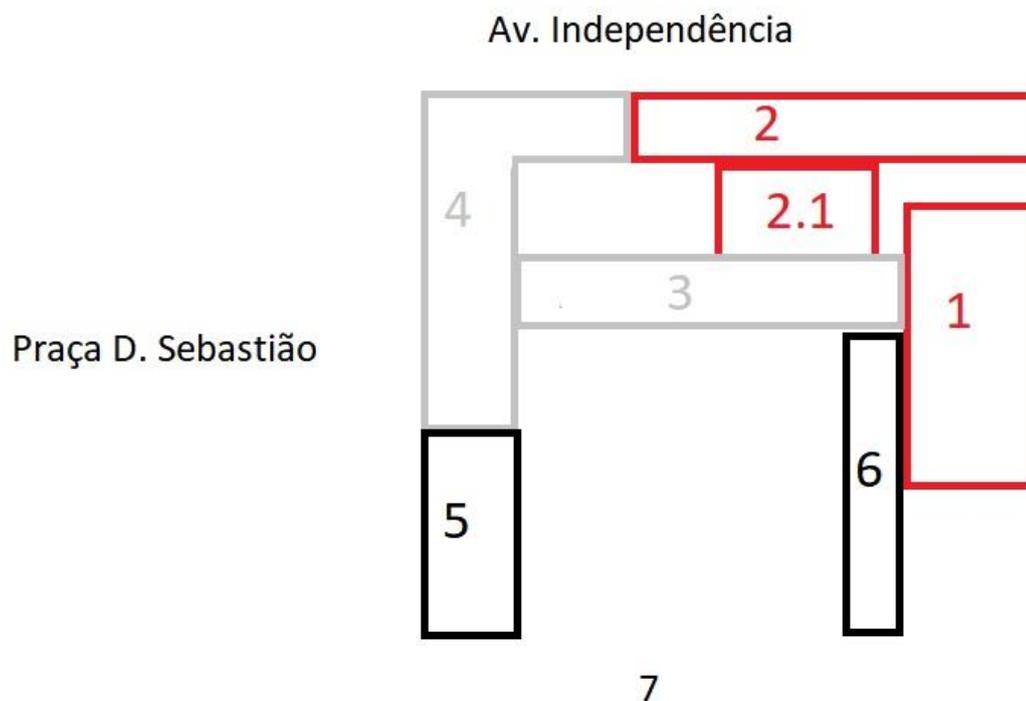


Fonte: Acervo Benno Mentz –DELFOF/PUCRS

Na figura 59, temos o mapa da cidade de Porto Alegre elaborado em 1924. Neste, podemos ver o Colégio Rosário quando foi fundado (círculo vermelho) e após a mudança para a Praça D. Sebastião (círculo preto). Essa movimentação seguiu uma prática comum para outras escolas privadas de Porto Alegre, que no período de 1920 a 1950 abandonaram o centro da cidade e foram para zonas menos urbanizadas.

Nota-se que o Colégio Rosário, atualmente, situa-se na região administrativa chamada de Centro Histórico, porém, na época da mudança, o limite do centro se estendia até o prédio histórico do Hospital Santa Casa de Misericórdia. A escola permaneceu nessa região, e atualmente, necessita expandir-se verticalmente devido à falta de espaço para construção de novos edifícios. Seguindo por esta perspectiva confessional, o Colégio Rosário, como instituição de ensino católica, também incutiu valores religiosos em seus estudantes. Seus prédios foram inaugurados em temporalidades diferentes e adquiriram sentidos próprios para quem lá estudou⁴⁶.

Figura 60: Prédios do Rosário.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na figura 60, apresento uma espécie de planta para identificar como se deu a dinâmica espacial do Colégio Marista Rosário. Nota-se que o estilo em “U”, mencionado anteriormente, que valorizava a fachada e resguardava seu

⁴⁶ Na dissertação de mestrado inventariei diversas sensibilidades discentes vividas no prédio do Colégio Marista Rosário. Sobre, ver Grimaldi (2016).

interior não foi construído imediatamente após a ocupação do terreno pelos irmãos. A edificação 1, é a mesma da figura 58, a primeira a ser construída, constando por ser um grande pavilhão com quatro pavimentos. Abrigou inicialmente o internato da instituição. Consta na documentação a autoria da edificação de Simão Gramlich, porém poucas são as informações encontradas sobre esse construtor.

A edificação 2 e 2.1⁴⁷ corresponde ao prédio construído para o Internato da instituição e a capela. Construídos a partir do projeto do arquiteto Hermínio da Silva Lima, o conjunto permaneceu até 1968, quando foi demolido conjuntamente com o edifício 1. As edificações 4 e 5 foram construídas para abrigar a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul até a década de 1960⁴⁸ quando a universidade foi para o campus da Av. Ipiranga. As edificações 3 e 6 foram construídas ao longo da década de 1960 para abrigar novas salas de aula.

Na figura 60 pode-se identificar a proximidade com a Praça D. Sebastião que até os anos 1970 permaneceu distante dos estudantes visto que a congregação restringia suas atividades ao complexo interno de pátios.

Figura 61: Vista da Fachada do Colégio Rosário (1964)



Fonte: Echos, 1964.

Na figura 61, tem-se uma fotografia da fachada do Colégio Rosário. Podemos perceber nesta foto, a existência de três prédios em planos diferentes.

⁴⁷ O edifício do Internato será analisado no subcapítulo 4.1 desta Tese.

⁴⁸ Abordarei a PUCRS e o campus da av. Ipiranga no subcapítulo 5.3 da Tese.

No prédio em primeiro plano, localizava-se a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul⁴⁹, que ocupava o mesmo terreno do Colégio até o ano de 1968. No canto esquerdo, havia o prédio do Curso Primário, que posteriormente foi demolido. No canto direito, o prédio que servia como entrada para os estudantes dos Cursos Científico e Ginásial. Neste, havia o acesso à praça D. Sebastião.

Figura 63: Espaços do Colégio Rosário nas páginas do periódico Echos.



Fonte: Echos, 1966.

Das escolas analisadas, o Colégio Marista Champagnat foi a que teve uma história espacial diferente. Rodrigues (2000) aponta que em 1920, a Congregação comprou uma chácara na Estrada do Mato Grosso, atualmente Av. Bento Gonçalves para construção da casa provincial, posteriormente abrigaria o Colégio Marista Champagnat e o Campus Universitário da PUCRS. A instituição iniciaria suas atividades com um pequeno prédio e uma horta na chácara que localizava-se na Estrada do Mato Grosso⁵⁰.

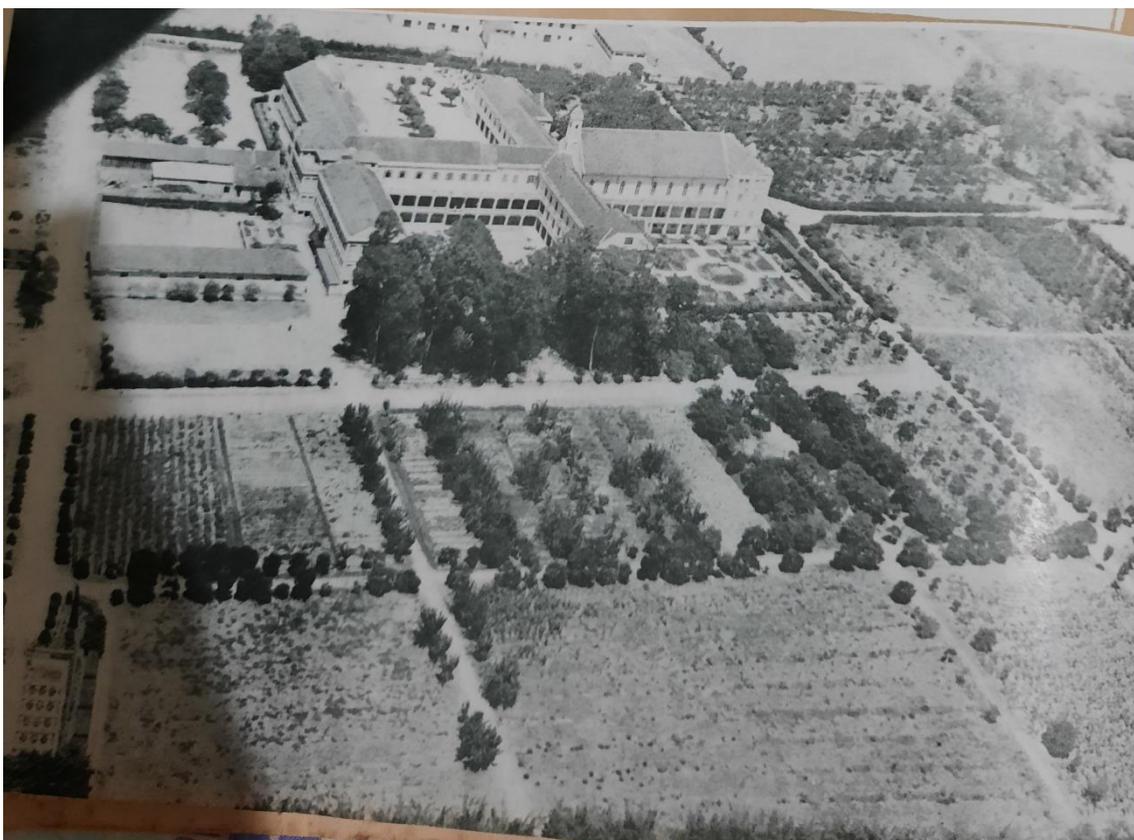
Para Damião (1950), a urgência em construir uma Casa Provincial fez com que os Irmãos Maristas, no final na década de 1920, procurassem terrenos para instalarem a sede de suas atividades. Após proposta de Felipe Ritter, o conselho

⁴⁹ Após o ano de 1965, a faculdade se muda para o atual campus na Av. Ipiranga.

⁵⁰ Nome da atual Avenida Bento Gonçalves que liga a cidade de Porto Alegre com o município de Viamão.

provincial autorizou a compra da chácara. O local possuía 20 hectares, tamanho suficiente para a demanda necessária. O Instituto Champagnat, nome dado para a sede da província deveria abrigar o Juvenato, Noviciado, Escolasticado, além da enfermaria, residência do Irmão Provincial e cemitério. Nos anos posteriores, abrigaria uma escola gratuita para a população dos arredores e também uma escola normal para os Irmãos.

Figura 62: Champagnat nos anos 1950.



Fonte: Álbum da Congregação Marista (1950).

Com a transferência das atividades administrativas de Bom Princípio para Porto Alegre em 1921, o complexo do Champagnat foi sendo alterado. Na figura 64 temos uma vista aérea do terreno nos anos 1950. O local havia sido escolhido por se afastar do centro de Porto Alegre e se localizar numa região repleta de chácaras. Ao fundo, identifica-se as estruturas da escola, similares a casa provincial identificada no subcapítulo anterior. Neste período, os irmãos não atendiam alunos externos nesse espaço, apenas membros da congregação e postulantes ao ingresso na instituição como religiosos. Observa-se o número de

plantações, árvores e estruturas que faziam com que a edificação fosse similar a uma chácara. Para Damião (1950), o complexo funcionava como um reduto para acolher os Irmãos Maristas de todo o estado, seja em momentos de doença ou na morte. O primeiro cemitério para membros da congregação foi erigido no Champagnat e permaneceu naquele terreno até os anos 1960, quando foi transferido para o novo complexo na cidade de Viamão/RS.

Figura 63: Fotografia atual do Marista Champagnat



Fonte: <https://www.flickr.com/photos/gersonrocha/2232170619>

Um elemento que chama a atenção na produção espacial das escolas analisadas é a chamada dialética do espaço fechado trazida por Bachelard (1975). Podemos pensar que essas sucessivas ampliações ou projetos possibilitaram um “resguardo” da escola frente à cidade. Além disso, esse resguardo também acontecia dentro da instituição, em salas específicas. Na dinâmica interna do espaço marista, encontramos a chamada sala de estudos. Lugar para os alunos internos e semi-internos estudarem no turno oposto ao regular. Podia conter estudantes de diversos níveis ou separados pela idade. No Arquidiocesano, havia quatro grandes salas de estudos que ocupavam as extremidades do prédio, uma para cada divisão: maiores, menores, médios e submédios. Esses locais não eram utilizados como sala de aula regular e já existiam, pelo menos no Colégio Arquidiocesano, desde o prédio da av.

Tiradentes. Em trecho da revista Echos de 1932, o inspetor Heliodoro Pires descreve esse espaço,

A visita de um salão de estudos de alumnos internos é verdadeiro regalo para o observador pedagogo. Que de encantos no afan silencioso com que os nossos jovens patrícios recordam os pontos do programma antes de ingressar na sala de exames. Dir-se-ia inutil o olhar attento do prefeito de disciplina, prompto a chamar a ordem o traquinas que procurasse distrahir os collegas ou perdesse o tempo com futilidades!

As salas de aulas, a fachada do prédio, os corredores e os pátios centrais correspondem aos espaços escolares mais lembrados pelos estudantes durante as entrevistas. Porém, outros lugares são evocados durante o processo de rememorar, afinal quando se passa muito tempo habitando um mesmo local, outras memórias são possíveis de serem evocadas. Alvaro (2021) habitou o Arquidiocesano durante a década de 1960 e 1970 e possui memórias diferentes dos colegas que estiveram lá na mesma época. Talvez isso se deva pelo fato de ter residido na instituição, sem ser um aluno interno. Seus pais trabalhavam na escola e residiam em uma casa nos fundos do Arqui. Nessa mesma área localizava-se uma chácara, evocada nas memórias de Dalton (2021) e Alvaro (2021). Havia um Horto botânico na qual plantavam espécies para adornar a escola, principalmente na Gruta que localizava-se no pátio central. Alvaro (2021) aponta que na chácara havia outras estruturas: "Ficava a serraria, que cuidava das carteiras do colégio, da manutenção das carteiras. Toda a parte de madeira. Tinha um aviário. [...] Granja composta de 5 ou 6 enormes galinheiros".

Nas páginas anteriores, analisei a dinâmica espacial das três escolas Maristas, instituições com público exclusivamente masculino e que tinham seções de internato. Cabe ressaltar que o Colégio Rosário e o Colégio Arquidiocesano possuem estruturas parecidas por terem sido projetados exclusivamente para serem escolas de Ensino Primário e Secundário. O Colégio Champagnat possui diferença estrutural, principalmente por ter sido edificado para abrigar o Seminário dos Irmãos Maristas.

4 HABITAR A ESCOLA MARISTA: MEMÓRIAS E ESPAÇOS

No teatro do passado que é a nossa memória, o cenário mantém os personagens em seu papel dominante. Às vezes acreditamos conhecer-nos no tempo, ao passo que se conhece apenas uma série de fixações nos espaços de estabilidade do ser, de um ser que não quer passar no tempo, que no próprio passado, quando vai em busca do tempo perdido, quer “suspender” o vôo do tempo. **Em seus mil alvéolos, o espaço retém o tempo comprimido. O espaço serve para isso.** (BACHELARD, 1978, p. 202)

Memórias, espaços, fixações. É possível reter o tempo comprimido? As palavras de Bachelard enunciam indícios do ato de habitar. Partindo do conceito de que “habitar é realizar inscrições no espaço”, o presente capítulo analisa rastros deixados pelos estudantes sobre os espaços em que habitaram. No processo de análise documental, sobressaíram menções ao regime de internato e a disciplina das escolas maristas. Além disso, a presença feminina balizou muitas narrativas e também inúmeros periódicos produzidos pelas instituições.

Nas páginas que seguem, o espaço do internato Marista será abordado a partir das memórias dos antigos alunos, principalmente do Arquidiocesano e do Colégio Champagnat. Os espaços de internamento, as práticas e algumas normativas serão enunciadas a fim de relacionar com as memórias. Em seguida, explicitarei a presença feminina nos espaços que, até os anos 1940, eram majoritariamente masculinos. Por fim, as memórias das práticas de educação física serão abordadas em relação aos espaços construídos para esse fim.

Memórias dos espaços dão uma noção de estabilidade, não seria uma forma de tentar impedir o esquecimento? Lugares que evanesceram, mas que pela memória, tendem a continuar existindo. Uma narrativa possível sobre o habitar.

4.1 INTERNATOS MARISTAS: VIGIAR, DISTRIBUIR E DISCIPLINAR

Na dinâmica espacial das escolas pesquisadas, o regime de internato merece uma análise em separado. Constitui-se como um mundo à parte dentro do “mundo marista”. A disciplina aqui engendradora regula os sujeitos, esquadrinha os espaços permitidos e proibidos, controla e vigia os corpos e cria uma geografia do habitar, restrita aos colegas internos.

As escolas maristas estudadas não foram construídas para abrigar somente o regime de internato, nelas havia o regime de semi-internato e o de externato. Dentro delas, haviam espaços específicos para a prática da internação e também para a frequência dos estudantes dos outros regimes. Segundo os regimentos, os alunos não deveriam se misturar fora do horário de aula, cada regime possuía uma geografia e um tempo específico para habitar aqueles espaços fora do horário regular de aula.

A prática da internação⁵¹ foi comum nas escolas particulares, especialmente as maristas no início do século XX. Muitas famílias que residiam no interior de São Paulo e do Rio Grande do Sul enviavam seus filhos para estudar nas capitais, São Paulo e Porto Alegre. Os internatos tornaram-se símbolos de distinção e de disciplina nessas capitais. Para Foucault (2014, p. 137) “a disciplina é uma anatomia política do detalhe”, e tinha na maquinaria do internato a evidência de sua funcionalidade.

O colégio Arquidiocesano já recebia internos quando habitava o prédio do Seminário Diocesano. Porém, o período aqui analisado diz respeito ao momento em que se deslocou para a sede no bairro de Vila Mariana (1935). O Colégio Rosário passou a receber alunos com vistas a internar a partir do momento em que construiu sua primeira sede própria (1927). O Champagnat passou a receber alunos em 1958, antes atuava apenas como casa de formação e recebia alguns alunos do chamado juvenato para residirem na instituição. Destaco que somente o Colégio Rosário construiu uma edificação própria para receber o público interno. As outras escolas recebiam no mesmo espaço, porém com alas adaptadas para essa prática.

⁵¹ Joaquim Tavares Conceição analisa a prática da internação e a criação dos colégios-internatos no período de 1840 a 1950 tendo o estado do Sergipe como referência. Sobre, ver Conceição (2013).

No Arquidiocesano, os dormitórios permitiam noventa alunos por divisão: maiores, menores, médios e sub-médios. No quadro 9, apresento o enxoval que os estudantes deveriam levar no momento em que se instalam nos dormitórios.

Quadro 9: Enxoval dos alunos Internos.

COLÉGIO ARQUIDIOCESANO	COLÉGIO ROSÁRIO
Um ou dois ternos de casimira	1 colchão de 1m80 x 0m656
5 ternos de brim	1 travesseiro
1 calça branca	12 lenços
4 ceroulas	6 ceroulas
8 camisas	1 acolchoado
6 colarinhos	1 cobertor de lã
3 pijamas	10 pares de meias
4 toalhas de rosto	1 par de sapatilha p/ dormitório
2 toalhas de banho	2 colchas brancas de algodão
4 lençóis de 2,20x 1,50	1 par de botinas pretas
2 pares de sapatos para recreio	4 lençóis
8 pares de meias	2 pares de sapatos simples e fortes para o recreio
2 colchas brancas	2 chambres ou pijamas
2 cobertores de lã	1 sobretudo para o inverno
4 fronhas	1 calção de banho, fornecido pelo Ginásio
12 lenços	2 uniformes cáqui segundo o modelo
1 par de botinas pretas	4 fronhas
2 chapéus	4 toalhas de mão
1 Travesseiro	2 toalhas de banho
2 sacos para roupa usada	4 guardanapos
1 maleta com os necessários objetos para higiene e asseio: espelho, tesourinha, escovas para cabelo, unhas, dente, roupa...	8 camisas
	2 guarda-pós e os objetos para higiene e asseio: escova de dentes, pente, etc.

Fonte: Relatório de Inspeção – Arquidiocesano (1940) e Echos do Gymnásio Rosário (1928).

Todos os objetos deveriam ser separados e não podiam ser compartilhados. A circulação de dinheiro era proibida por parte dos alunos, e quando fosse necessário as famílias depositariam na secretaria da escola, uma espécie de conta corrente para ser usada nas dependências, na livraria, bar ou outro setor.

Dos ex-alunos entrevistados na presente pesquisa poucos habitaram o espaço do internato. Zero e Joel foram os que estudaram por mais tempo no internato do Arquidiocesano. Dalton cursou dois meses como interno e após seguiu no regime de semi-internato. Leandro estudou como semi-interno do Champagnat. Suas narrativas descrevem espaços, práticas e rotinas no período 1964 a 1970. Cabe lembrar que as escolas Maristas, assim como as outras escolas católicas, têm no modelo disciplinar um dos seus pilares de atuação.

Dalton (2021), Zero (2021) e Joel (2021) ao lembrar do período em que foram residentes no Colégio Arquidiocesano mencionam a presença firme do responsável pela divisão dos menores, Irmão Leão. Dalton (2020) frequentou o internato por dois meses. Para ele, as razões desse curto período diziam respeito ao momento conturbado em que seus familiares estavam passando em um momento de separação. Após se estabilizarem, Dalton (2020) menciona o motivo de ter sido tirado do internato pelo seu pai: “Porque ele tinha sido nove anos interno. E eu acho que ele ficou com medo, da distância que criou entre ele e o pai dele. Ele me queria mais junto dele até por causa das viagens dele, mas até esqueci porque eu tô falando isso”. Dessa forma, passou a frequentar o Arquidiocesano como semi-interno, frequentava o turno da manhã durante as atividades de estudo e o da tarde, a aula regular.

Joel (2021, p. 2) ingressou como aluno interno em 1963, no quarto ano primário,

A minha sensação inicial, quando eu entrei no colégio, era de prisão, que eu tava sendo expulso de casa assim, entre aspas, e tava entrando numa prisão. Eu chorava às vezes, no começo isso daí. Chorava às vezes nos cantos, eu me sentia desprezado. Eu era uma boa bisca lá em casa. Eu era levado da breca. Daí pensava: os meus pais se livraram de mim, né? Me puseram num colégio interno. E aí foi, assim, quatro anos, mas dois meses passaram pra eu me adaptar.

As narrativas de Joel e Dalton indiciam algumas memórias sensíveis do período por eles habitado no internato do Arquidiocesano. Utilizando a noção de disciplina proposta por Foucault (1988) para entender a maquinaria do internato, pode-se tecer alguns comentários acerca dos espaços projetados para uso exclusivo dos internos. “Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos” (FOUCAULT, 1988, p. 144). Essa economia da aprendizagem proposta pelo filósofo pode ser vista nos regulamentos escolares e também, na arquitetura. O espaço do dormitório materializa a ideia de controle e também de trabalho simultâneo. Na figura 64, Dalton escreve na fotografia da fachada do Arquidiocesano, os lugares onde localizavam, segundo ele, os dormitórios dos internos.

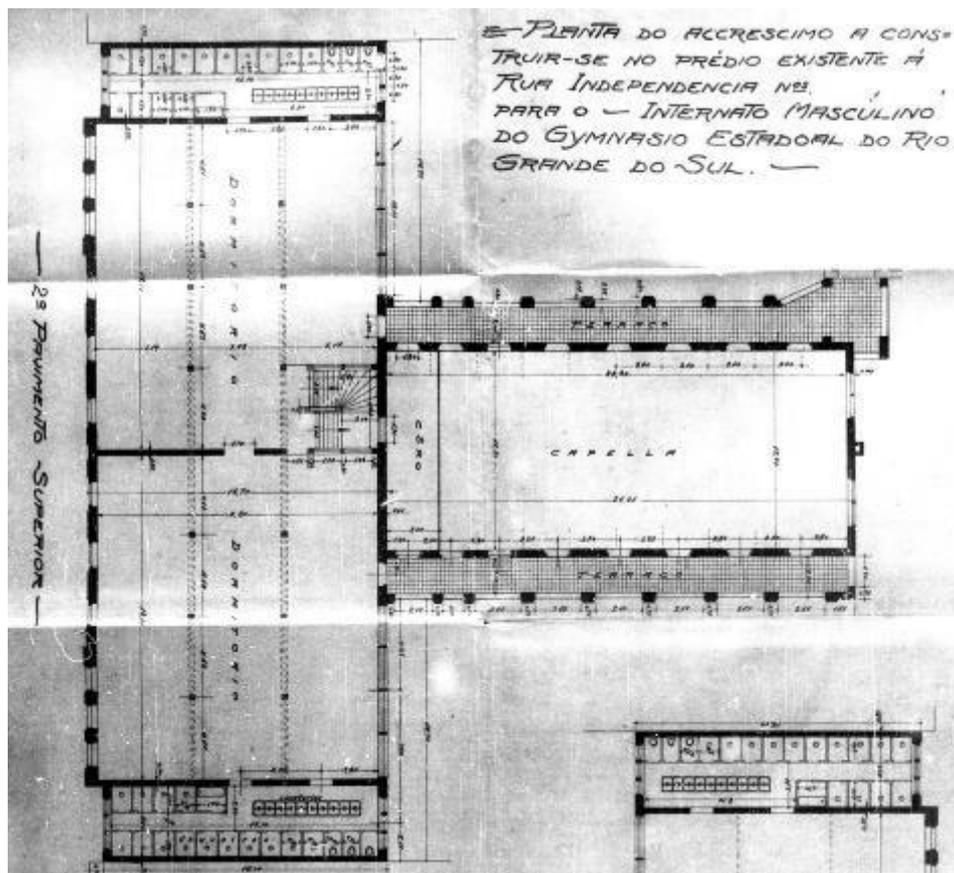
Figura 64: Descrição dos espaços pelo ex-aluno Dalton.



Fonte: Dalton (2021).

A imagem descrita pelo antigo aluno encontra ressonância na documentação da escola. Na planta do terceiro pavimento (figura 65), observa-se a ordenação dos dormitórios no pavilhão principal do Arquiocesano. Em primeiro plano temos o dormitório dos menores, acessível apenas pela área do claustro. Do lado direito, tem-se os banheiros dos alunos e do outro lado o espaço destinado aos irmãos, nomeados de cela. A proximidade do alojamento dos alunos menores com o dos irmãos não me parece neutra.

Figura 66: Planta do Internato Masculino do Ginásio Rosário.



Fonte: Prefeitura de Porto Alegre, 2016.

Analisar a planta do prédio do internato do Rosário pode nos dar pistas sobre algumas características atinentes a distribuição espacial desse regime escolar. No primeiro plano vemos dois amplos salões para os dormitórios. Em frente as escadas, temos dois corredores que separam os dormitórios destinados aos maiores e aos alunos menores. Em uma pequena quadrícula, à esquerda do dormitório inferior, temos o local destinado para acomodar o irmão responsável pelos internos. O mesmo ocorre no dormitório superior, sua finalidade residia em circular pelas camas e garantir a disciplina necessária para a maquinaria do internato funcionar.

Na mesma imagem, também temos amplos sanitários que deveriam acomodar apenas os internos e ficariam fechados durante o dia de estudo (GUIA DAS ESCOLAS, 2010). Estes e também os dormitórios possuíam diversas janelas para que as condições sanitárias fossem satisfatórias. Na imagem 67, temos a planta do terceiro pavimento.

Figura 68: Dormitório do Colégio Arquidiocesano.



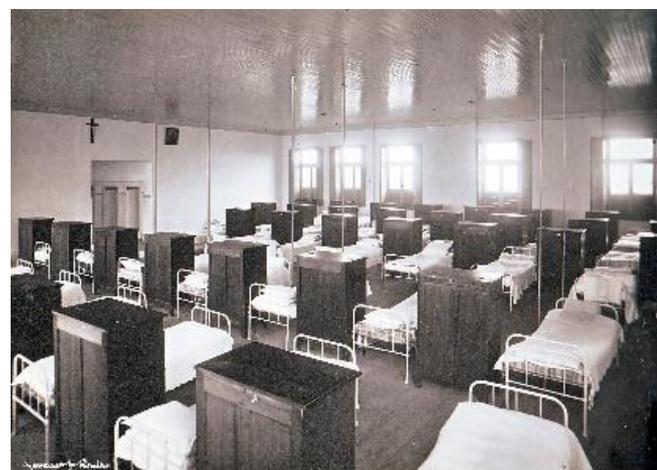
Fonte: Relatório de Inspeção Preliminar – Colégio Arquidiocesano de São Paulo (1940)

Figura 69: Dormitório do Internato Champagnat.



Fonte: Colégio Champagnat

Figura 70: Colégio Rosário – dormitório dos internos.



Fonte: Memorial da PUCRS.

As plantas analisadas enunciam como o espaço deveria ser projetado. Nas figuras 68, 69 e 70 apresento vistas dos dormitórios dos internos das três instituições estudadas nesta Tese. As fotografias foram tiradas antes da inauguração dos edifícios, portanto, mais próximos do que efetivamente foi construído. Ao analisarmos essa dinâmica espacial através das fotografias percebemos que o espaço destinado a cada aluno é delimitado pelo conjunto da cama e do armário. O armário está postado de forma que delimite o espaço individual de cada interno, produzindo a ideia de individualidade.

Nas fotografias, temos a disposição das camas e dos armários em grandes fileiras possibilitando a criação de espaços para circulação dos residentes e também dos professores. Fundamental para a circulação dos estudantes e para facilitar a vigilância dos ambientes.

A disciplina é uma das engrenagens que mantém a escola católica. Ela tem no regime de internato, o seu principal modelo e na vigilância o meio de se efetivar. O Guia das Escolas, mencionado no capítulo 3, apresenta diversas regras que definem o funcionamento desse sistema disciplinar dentro da escola marista. Exigia que os dormitórios fossem vigiados o tempo inteiro e "especialmente, no levantar e no deitar, a fim de garantir a ordem, o silêncio e a correta decência" (GUIA DAS ESCOLAS, 2010, p. 121).

O tamanho da porta do sanitário pode ser algo, à primeira vista, entendido como banal. Porém, indicia dispositivos arquitetônicos utilizados desde o século XVIII com a função de permitir a vigilância das autoridades escolares. O motivo trata-se de impedir qualquer prática relativa ao sexo. Foucault (1988) analisa que, em um primeiro olhar ao século XVIII, pode-se ter a impressão de que não se fala em sexo. Porém, um exame nos dispositivos e nos regulamentos enuncia a preocupação permanente dos professores e diretores em coibir qualquer prática. "Todos os detentores de uma parcela de autoridade se colocam num estado de alerta perpétuo: reafirmado sem trégua pelas disposições, pelas precauções tomadas, e pelo jogo das punições e responsabilidades" (FOUCAULT, 1988, p.30). Esses dispositivos se materializam no "espaço da sala, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio, a distribuição dos dormitórios (com ou sem separações, com ou sem cortina), os regulamentos

elaborados para a vigilância do recolhimento e do sono, tudo fala da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças".

Na esteira disso, Zero (2021) comenta

O banheiro era pra doze chuveiros em círculo e no meio tinha doze pias com espelho. Os banheiros eram então, círculo tudo branco, tudo bonito e as portas eram meia porta, o regente podia ver a gente por cima ou por baixo, pra ver, a gente tinha três minutos pra tomar banho, se tivesse lavando a cabeça, se não lavasse a cabeça era dois minutos.(risos) Então, ele regulava, até pra ninguém se masturbar, ele punha alguns, quase todos, ele punha a cabeça e via você tomando banho. Ele dava uma controlada, né. Ou então ele via por baixo, ah não, por baixo ele via, ali onde tinha as privadas, também, a porta era, a parte debaixo ficava aberta. Ele via se tava ocupada ou não. E não podia trancar, não podia trancar, eu lembro bem que meu primo que ia preparar o banho.

A narrativa de Zero encontra ressonância com o dispositivo arquitetural para coibir a sexualidade. Além disso, as instalações sanitárias eram vigiadas com a máxima atenção pelos irmãos tendo em mente a seguinte prescrição prevista no Guia das Escolas:

Ter-se-á o cuidado de que os alunos permaneçam aí apenas o tempo suficiente e que não falem. Quanto a esse tema ainda, cumpre providenciar que, nesses lugares, **jamais dois alunos, durante a aula, nos estudos ou no dormitório, se encontrem juntos, no momento em que não são vigiados** (GUIA DAS ESCOLAS, 2010, p. 121)

Os banheiros deveriam ser localizados em lugar de fácil acesso e vigilância, além de serem longe das salas de aula. Essa vigilância materializava-se no tamanho das portas dos sanitários reservados: “as portas ficarão de 15 a 20 cm do solo, geralmente de cimento” (GUIA DAS ESCOLAS, 2010, p. 168).

Figura 71: Postal de divulgação do novo prédio do Arquiocesano.



Fonte: Sampa Histórica (2019).

Figura 72: Sanitário do Ginásio Rosário.



Fonte: Memorial da PUCRS (2019).

Na figura 71, observa-se uma vista das instalações sanitárias do Colégio Arquidiocesano e na Figura 72, do Colégio Rosário. Nesta podemos encontrar ressonância com as prescrições previstas no documento-guia da congregação. Em um contexto nos quais a escola permanecia sob regime de Inspeção pelas autoridades educacionais, era necessário preservar o aspecto de limpeza e salubridade desse ambiente. Além disso, também era fundamental respeitar as regras previstas e a figura do Irmão responsável pelo internato.

Vou falar uma coisa... era fantástico. Na época... Eu fui interno o Zero nem era do colégio. Ele entrou no quarto primário. No terceiro primário eu fiquei um mês. Na minha cabeça um mês, tá? Mas eu me lembro assim, eu ficava bobo assim, de como a máquina do internato funcionava. Era uma coisa altamente industrial, assim. A cozinha, o dormitório, as orações, tudo era muito... funcionava muito azeitado aquilo. Impressionante. (DALTON, 2020).

Os espaços esquadrihados, delimitados e constantemente vigiados produzem nos sujeitos sensibilidades e memórias que enunciam experiências agradáveis naqueles espaços. A maquinaria do internato faz com que o excerto narrado por Dalton seja comum nas memórias dos estudantes. Nesta pesquisa, não encontrei memórias ruins desse regime, em nenhuma das escolas e isso pode se dar pela força com que a disciplina produziu sujeitos que tornaram positivos seus assujeitamentos e também pela quantidade de depoimentos produzidos e documentos consultados.

Nas escolas estudadas o regime de internato permaneceu até 1971 com o Colégio Champagnat. Em 1958, o Colégio Rosário fechava as portas e em 1968, o Arquidiocesano. Sobre o fim do regime de internato do Arquidiocesano, Zero discorre:

Quando reduziu, em 1968 terminou o internato. Eles fizeram em 1967 um projeto de mudanças de fazer esses quartos gigantes, como já eram bem menos gente, começaram a fazer quartos pra quatro pessoas. Ai minha mãe falou, não vai dar pro meu filho continuar num quartinho fechado pequenininho, não vai dar. Daí ela não segurou a barra, me tirou do internato. Foi engraçado isso, mas esse dormitório durou dois anos, no máximo, esses dormitórios individuais, foi uma grande reforma que a escola fez, pela redução ficou mais caro o internato, e tinha pouca gente.

A narrativa enuncia que as matrículas já estavam reduzindo ao longo da segunda metade da década de 1960. Azzi (1997) analisa que o fim dos internatos se deu, entre outros fatores, pela mudança de mentalidade das famílias, pela exigência do mercado, já que haviam muitas escolas inauguradas no interior. Então, os estudantes não precisariam viajar até a capital e, também, por que esse modelo não condizia mais com os discursos de uma igreja que buscava a renovação. E que teve no Concílio Vaticano, uma referência para suas

atividades. Além disso, do ponto de vista econômico, a prática do externato seria mais rentável para as instituições. Os grandes dormitórios foram transformados em salas de aula que abrigariam muito mais do que os 90 de cada divisão. Com isso, o final dos anos 1960 é marcante para as escolas, que logo passariam a receber alunas em seu corpo discente.

4.2 PRESENÇA FEMININA NOS ESPAÇOS MARISTAS

No início da década de 1970, as escolas Maristas passaram por diversas remodelações em seus perfis. Nesse período, as instituições escolares autorizaram o ingresso feminino dentro da instituição. Institui-se o ensino misto em um local que, por muito tempo, foi habitado predominantemente por homens, seja no corpo docente ou discente. Antes de abertura das instituições ao público feminino, sua presença no espaço estudantil não era encorajada, e quando ocorresse, seja por visita de algum familiar, deveria se ter o maior cuidado moral.

Dessa forma, alguns questionamentos vieram à tona, à medida que os documentos das escolas eram vislumbrados. Não havia presença feminina nessas instituições? De que forma se deu o ingresso das mulheres? O que mudou na espacialidade e na cultura das instituições? Quais marcas dessa presença feminina antes da “abertura” oficial?

Sendo assim, a ausência das mulheres nas escolas maristas, no período que antecede a década de 1970, deve ser analisada a partir de um olhar que privilegie os contextos sociais, religiosos e educativos nos quais as instituições estavam inseridas. Do ponto de vista da Igreja Católica, a encíclica⁵² *Divinis Illius Magistri* sobre a educação Cristã da Juventude publicada pelo Papa Pio XI em 1929 fornece elementos para pensarmos as questões envolvendo a presença feminina e as relações de gênero nas escolas católicas.

⁵² A publicação de encíclicas papais é um evento que ocorre no final de cada ano, agindo como um meio de comunicação do líder da Igreja Católica e seus fiéis.

A referida carta foi elaborada em um período histórico conflituoso, entre duas guerras mundiais, momento pelo qual a Igreja tenta se reerguer e angariar um maior número de fiéis. A encíclica, então, funcionava como uma advertência, incitamento ou direcionamento papal para os jovens, educadores e também para suas famílias.

Em linhas gerais, a encíclica reforçou a importância da educação cristã como forma de se aproximar do propósito da igreja. Além disso, também crítica a educação sexual e a co-educação. A instituição condenava as escolas que mantinham meninos e meninas sob o mesmo teto, ao mesmo tempo que criticava o ensino laico nessas instituições. Nas palavras de Pio XI,

O criador ordenou e dispôs a convivência perfeita dos dois sexos somente na unidade do matrimônio e gradualmente distinta na família e na sociedade. Além disso não há na própria natureza, que os faz diversos no organismo, nas inclinações e nas aptidões, nenhum argumento donde se deduza que possa ou deva haver promiscuidade, e muito menos igualdade na formação dos dois sexos (PIO XI, 1929, p. 18).

A encíclica ainda frisa que o período mais delicado para evitar a junção de meninos e meninas é o da adolescência e, principalmente, nos exercícios ginásticos. “com particular preferência à modéstia cristã na juventude feminina, à qual fica muito mal toda a exibição e publicidade” (PIO XI, 1929, p. 18). Portanto, resguardar os alunos dos perigos advindos da convivência entre os dois gêneros era um dever moral da escola marista.

Em um primeiro olhar, podemos pensar que a presença feminina nesses espaços se deu de forma incipiente até o momento da abertura oficial. No entanto, os documentos evidenciam mulheres em diversas situações. Sua frequência no ambiente não passou despercebida na documentação.

Figura 73: Cerimônia Cívica – Tiradentes.



Fonte: O Arquidiocesano, 1955, p.7

A figura 73 mostra um recorte da matéria veiculada pela revista O Arquidiocesano sobre a Cerimônia Cívica do feriado de Tiradentes, 21 de abril de 1955. A imagem captou a mesa diretora da solenidade, temos duas mulheres e dois homens, sendo um deles, Irmão Marista. A foto indica a presença de Marina Cintra, Inspectora Seccional do Ensino Secundário, responsável por presidir as atividades. Segundo a matéria, Marina foi responsável por conduzir os trabalhos e iniciar o hasteamento da bandeira. Em contrapartida, o professor Irmão Manoel André foi o orador.

Ainda em 1955, temos a presença de duas meninas em uma missa celebrando a imagem peregrina da Virgem do Rosário de Fátima (O Arquidiocesano, 1955).

Figura 74: Missa solene.



Fonte: O Arquidiocesano, 1955, p. 23

Entende-se que as duas figuras femininas na cerimônia, representam as "pastorinhas"⁵³, duas meninas pastoras que, segundo a Igreja Católica, testemunharam os milagres da santa portuguesa. Testemunhas do Milagre,

⁵³ Sobre as pastorinhas e a história da canonização de Nossa Senhora de Fátima, ver VATICANO (2021). <https://www.vaticannews.va/pt/santo-do-dia/05/13/nossa-senhora-de-fatima.html>

iniciam o cortejo e celebram a imagem sacra, em frente a gruta da escola. Outra figura feminina presente nos impressos é a mãe. Em todas as edições da revista o Arquidiocesano encontramos uma matéria referente às festividades do Dia das mães, sendo uma escolhida para ser a representante e portanto, fazer o discurso.

Nota-se que a presença feminina adquire força nas festividades do calendário escolar, no momento em que a instituição abre suas portas para as famílias. A criação do departamento feminino da Associação de Pais e Mestres, no caso do Arquidiocesano também fomentou uma maior efetividade de mulheres nesse ambiente.

Figura 75: Festa Junina e o departamento feminino da A. P. M.



Fonte: Arquidiocesano, n,40 p.10

Mesmo não possuindo meninas em seu corpo discente, a escola mantinha interações com outras instituições femininas. Dalton sobre o período vivido na instituição (1962-1971) comenta:

Dalton: O mais velho é o Tigueiz, que você conheceu, Lucas! Nós conversamos, viu Joel. A primeira conversa foi comigo, depois apresentei pro Lucas o Tigueiz, Por que? Porque o Tigueiz, sem ser interno, morava dentro do colégio. Era filho do faxineiro, imigrante português, com uma lavadeira, imigrante portuguesa. Tinha uma irmã que eu nunca vi. Nunca conheci a irmã do Tigueiz, por que ela devia ser proibida de circular pelo colégio. Depois conversamos com o Zero.

Outra atividade foi a exibição da ópera I-Juca Pirama - escrita pelo Irmão Atico Rubini que contou com um corpo de ballet feminino. Na figura 76, temos as fotografias publicadas em uma matéria referente a apresentação da ópera.

Figura 76: Bailarinas

Fonte: Arquidiocesano, 1961,n.41 p. 11-12

Nos Colégios Rosário e Champagnat verifica-se o mesmo padrão encontrado no Arquidiocesano. A presença feminina se deu, até o final dos anos 1960 de forma esporádica através de visitas familiares ou de inspetoras. Genoveva Guidolin⁵⁴ (2015) relata que foi a primeira mulher a lecionar no Colégio Marista Rosário. Seu ingresso se deu no ano de 1968, e em seguida as primeiras meninas ingressavam no corpo discente.

No final dos anos 1960 e início dos 1970, os Colégios Rosário (1969), Champagnat (1972) e Arquidiocesano (1973) permitiram o ingresso de meninas nas instituições como desdobramento das ações empreendidas pelo Concílio Ecumênico Vaticano II⁵⁵ (1962-1965) que descentralizou as decisões para as mãos dos bispos. Margit Eckholt (2012) analisa que o concílio entendeu a temática das mulheres como uma questão do seu tempo. Para a teóloga, "não foi um concílio das mulheres nem sobre mulheres, mas pela primeira vez falou-se delas". Elas estavam presentes na organização da referida assembleia e nos

⁵⁴ Foi a primeira professora a exercer magistério no Rosário. Assumiu no dia 1/3/1969 as aulas nas turmas do Curso de 2o grau. Em 1974 substituiu o Irmão Francisco Chrestani no Serviço de Orientação Educacional, cargo que desempenhou definitivamente de 1980 até 2015.

⁵⁵ O concílio vaticano II e seus desdobramentos será maior explorado no subcapítulo 5.3: sensibilidades que mudam.

bastidores exerciam resistências para se fazerem ouvidas visto que os membros votantes, os bispos, eram majoritariamente homens. Esse desdobramento não se deu de forma automática, Cecatto (2009) aponta que a inclusão de meninas nas escolas maristas se deu em ritmos distintos⁵⁶, levando em conta a cultura e a legislação educacional de cada país, mas também uma exigência do mercado na qual essas instituições estavam inseridas.

Destaco que o ensino misto demandou a readequação das estruturas físicas das escolas. A primeira preocupação evidenciada na documentação das escolas foi relacionada à construção e melhorias dos sanitários destinados às alunas.

No caso específico do Colégio Rosário, em um primeiro momento, o ingresso feminino se deu, exclusivamente, no turno da tarde. Guidolin (2015) afirma que a entrada feminina se deu de forma tímida, porém, em seguida já se espalhavam pelas classes. “As alunas estudavam no turno da tarde e os homens pela manhã. Demoraram uns cinco anos até se misturarem. Depois veio crescendo, até que teve mais mulheres do que homens” (GUIDOLIN, 2015).

Sobre o Arquidiocesano, o ex-aluno Ricardo F. (2021) comenta sobre o início da escola mista: “Quando entrou, já entrou. Então, não tinha separação. Já caía no meio do povo. E um ano e meio já tinha mais mulher que homem no colégio. Já entrou misturado, não teve separação”. A narrativa indica que não houve nenhum problema no processo de ingresso das alunas. Porém, ao ser perguntado acerca de onde eles ficavam no recreio, o ex-aluno enuncia uma narrativa interessante do ponto de vista analítico,

Primeiro a gente ficava espalhado no colégio inteiro. Quando as meninas entraram... Isso é uma coisa engraçada. O primário ficava no pátio onde hoje é a quadra do handebol. Primário só ficava lá. Primário e Ginásio né. O colegial ficava no pátio do Irmão Sigismundo que é uma parte que hoje engloba as três quadras e aonde tem a piscina. AS meninas ficavam só onde tinha a parte da piscina e o pátio central. Elas não iam onde ficava os meninos do colegial. Elas não iam. Se elas fossem elas eram enxotadas de lá. E elas também não iam pra onde tinha o primário. Então, assim, primário onde tinha a sexta série de um

⁵⁶ A temática da presença feminina em escolas maristas já foi analisada tomando como objeto de estudo o Colégio Marista Santa Maria localizado em Curitiba/PR. Sobre, ver Cecatto (2009).

lado. Sexta série, mulheres e aqueles que queriam ficar com as meninas numa parte onde é o pátio central, aí você divide piscina e ginasinho. **Então, era bem dividido. Era muito dividido a hora do intervalo, cada um tinha o seu espaço. Os mais velhos frequentavam todos. O grande andava livremente, a menina não andava livremente e o pivete não andava livremente. Era uma divisão do espaço. Era bem assim.** (RICARDO F., 2021, grifo meu).

Ao ser perguntado pelo ingresso das meninas, o ex-aluno comenta que não havia separação, porém à medida que a entrevista prossegue emerge memórias de algumas separações entre os gêneros. A partir da narrativa podemos depreender uma geografia de gênero no espaço do Arquidiocesano. Os meninos ficavam nos espaços mais afastados do pavilhão central e ao que parece, um lugar mais aberto, livre e com pouca vigilância. E as meninas ficavam próximas ao pátio central e a piscina, local que possibilitava uma maior vigilância por parte dos Irmãos, visto que havia proximidade com a estrutura panóptica da instituição. Quando questionado sobre essa divisão, Ricardo F. (2021) comenta que ela já existia quando ele havia ingressado na escola.

Quando as meninas entraram, onde tinha pivete, elas não queriam ir. Onde elas arriscaram ir e perceberam que: "sai daqui que aqui não é o teu lugar" elas recuaram. Então, elas perceberam que podiam transitar. Então, pra que eu vou brigar? eu transito aqui. Então, cada um que entrava ia percebendo que podia e o que não podia fazer. Ninguém nunca questionava muito. [...] Era uma coisa velada, ninguém ia lá encher o saco do irmão ou da diretoria por causa disso. (RICARDO F., 2021).

Essa falta de questionamento talvez tenha reproduzido, a partir do que narrou Ricardo F., essa geografia da separação de gêneros no Arquidiocesano e, ao que parece não foi nenhuma demanda por parte da instituição, mas algo que emergiu entre os alunos. Outra questão importante a ser analisada diz respeito ao Colégio Champagnat. Simone S. (2021) ao narrar suas memórias da escola nos anos 1970, lembra de um episódio ao descrever o espaço da instituição:

Lembro desse espaço tão aberto que, embaixo da escada, embaixo de uma das escadas do térreo, tinha um banheiro feminino e era ali que a gente se trocava pra educação física. E por duas vezes, um cara entrou no banheiro e fez cara de paisagem. "Ah entrei no lugar errado". E era o mesmo cara.

Então, isso nos preocupou muito na época. Eu lembro que eu fiquei com um certo pânico, pô! Quem era essa pessoa que, pela segunda vez, entra no horário que a gente tá trocando de roupa?

Para além das narrativas de que ao congregar meninos e meninas em um mesmo espaço tudo aconteceu maravilhosamente bem, Simone S aponta uma fragilidade na estrutura da escola que expôs suas alunas. O fato do Champagnat não possuir grades e não se distanciar da rua, como o Rosário e o Arquidiocesano, talvez tenha oportunizado essa cena. Isso pode ter se dado, pois à medida que a universidade⁵⁷ passou a ocupar o mesmo terreno que a escola, houve uma circulação muito maior de pessoas.

A presença das meninas nas instituições maristas foi um acontecimento que, motivado pelas mudanças nos discursos da época e também na congregação, produziu impactos nas estruturas dessas escolas. Perrot (2007) afirma que por muito tempo os discursos morais reproduziam que meninos e meninas não podiam permanecer juntos. Discursos que foram reforçados pelos ideais da igreja e, principalmente, pela noção de escola católica difundida nas encíclicas papais. Não bastava juntar meninos e meninas em um mesmo espaço, mas garantir a igualdade de oportunidades e possibilidades. Além disso, as demandas por co-educação não eram recentes, datam pelo menos, do século XIX⁵⁸. O habitar deste espaço pelas alunas passou por diversas fases: restrição total; permissão de circulação e também de trabalho; entrada de meninas e práticas de separação no interior das instituições e vida em comunidade. Uma das formas de aproximação entre os gêneros foi por meio do esporte e dos espaços destinados à recreação que serão analisados nas próximas páginas.

⁵⁷ Esse assunto será abordado com mais vagar no subcapítulo 5.3: Sensibilidades que mudam?

⁵⁸ Para Perrot (2007, p.96), sobre as reivindicações das mulheres francesas: "As mulheres não confiavam no ensino que se concedia a elas. Temiam sua desvalorização. E por isso que as feministas da Belle Époque reivindicavam a "coeducação" dos sexos, os mesmos programas e espaços, que garantiriam uma certa igualdade. Condição necessária, a escola mista, entretanto, não é uma condição suficiente".

4.3 DO AREIÃO AOS ESPAÇOS PARA EDUCAÇÃO FÍSICA

Os espaços para a prática da Educação Física predominam nas narrativas de memória dos entrevistados. Para além das salas de aulas, dos corredores e pátios centrais, os locais destinados para os jogos, competições ou recreações aparecem carregados de afeição. Esses lugares dão a ver aspectos do cotidiano desses alunos em momentos de maior “liberdade”. Neste subcapítulo, analiso a geografia desses locais nas escolas maristas, as memórias dessas habitabilidades e as diversas práticas esportivas que emergiram.

Em comum às três escolas pesquisadas são os pátios de areia chamados de “areião”. Por muito tempo, extensos espaços repletos de areia habitaram meninos em seus horários de intervalo, nas práticas disciplinares de educação física ou no período após a aula.

Figura 77: Vista aérea do Arquidiocesano



Fonte: Memorial do Arquidiocesano.

Na figura 77, temos uma vista aérea do conjunto de espaços que compunha o Arquidiocesano desde 1935, ano de sua construção. Permaneceu com poucas mudanças até o final da década de 1960. Nessa imagem temos a perspectivas dos quatro pátios existentes, um para cada divisão: menores, médios, sub-médios e maiores. Frequentemente chamados pelo nome do Irmão marista responsável pela disciplina: menores (pátio do Irmão Leão); médios, submédios, Maiores (pátio do Ir. Sigismundo).

Puchta e Oliveira (2019) apontam que a prática de exercícios físicos também influenciou na construção e alteração dos espaços escolares. Os autores historicizam esses locais, apontando que por muito tempo os exercícios eram realizados em locais adaptados. Para eles, a construção das edificações em “U”, no mesmo estilo espacial que os Maristas era uma inovação utilizada para a prática da Educação Física. “Normalmente o espaço entre as duas alas paralelas dos edifícios escolares eram destinados ao recreio dos alunos, o qual, poderia incluir exercícios ginásticos” (PUCHTA; OLIVEIRA, 2019, p. 07). Como visto na fotografia 77, o pátio central não era utilizado para essa prática. Essa ala do Arquidiocesano, assim como do Rosário e do Champagnat era chamada de pátio de honra, destinado às missas, solenidades e apresentações das festividades do calendário escolar. Ao lado de cada campo, no caso do Arquidiocesano temos a chamada bolaria, conforme a figura 80.

Figura 78: Bolaria.



Fonte: Sampa Histórica (2020)

A bolaria era um galpão de madeira que havia nas divisões e era responsável por abrigar algumas mesas de sinuca, de pebolim e outros. Além disso, os materiais para a prática do esporte ficavam guardados naquele espaço. Dalton (2021), Alvaro (2021) rememoram que, naquele espaço, o Irmão Leão,

Dalton: Ah! é verdade! tipo de assento de Balanço.

Álvaro: é, tipo um assento de Balanço, tipo um Carrossel.

Dalton: É isso mesmo, tá certo!

Álvaro: E as balanças pra gente balançar aqui do lado da bolaria com as lanças.

Dalton: Lucas, repara o madeiramento, que é uma coisa linda isso, né? uma coisa fantástica esse galpão. Do lado, atrás, desse muro que tem aqui à direita ficava, os maiores.

Dalton e Alvaro, assim com os outros entrevistados, lembram com avidez os momentos de práticas esportivas. Os esportes e as práticas de recreação faziam parte do cotidiano das escolas maristas e visavam ser “contrapeso da vida intelectual, os esportes são a salvaguardar da saúde e da moral. Praticados com moderação, não visam formar "profissionais" senão, melhorar o padrão desse instrumento do espírito que é o corpo”. (ECHOS, 1947, p. 28).

Havia um enorme investimento por parte das escolas para a produção desses espaços que produziam corpos disciplinados. O Champagnat criou áreas para a prática do futebol, mesmo quando ainda era casa de formação dos irmãos.

Figura 80: Champagnat e seus campos.



Fonte: Álbum fotográfico Ir. Faustino João.

Na primeira imagem temos o campo que se localizava na fachada sul e na segunda, o campo próximo aos eucaliptos, na fachada norte. Aos poucos a instituição foi buscando outros esportes. Para Leandro (2020), o Champagnat inovou ao inserir a prática de hóquei em patins para os alunos, figura 81.

Figura 81: Hóquei nos patins.



Fonte: Memorial fotográfico do Colégio Champagnat.

Para além dos campos de areia, as escolas maristas passaram a se especializar ao longo dos anos 60. Leandro e Gerson (2020) comentam sobre a criação do esporte Hóquei nos patins. Ressalto que não encontrei essa modalidade nas outras escolas analisadas.

Leandro narra que a patinação no Champagnat começou em 1964 por parte do irmão Alexandre Durante. Segundo ele, a ideia de trazer o esporte para o Champagnat surgiu quando o irmão visitou a Sociedade Esportiva Palmeiras, em São Paulo. Trouxe de lá os primeiros pares de patins e bolas de hóquei. Leandro narra sobre o início da patinação e do hóquei no Champagnat:

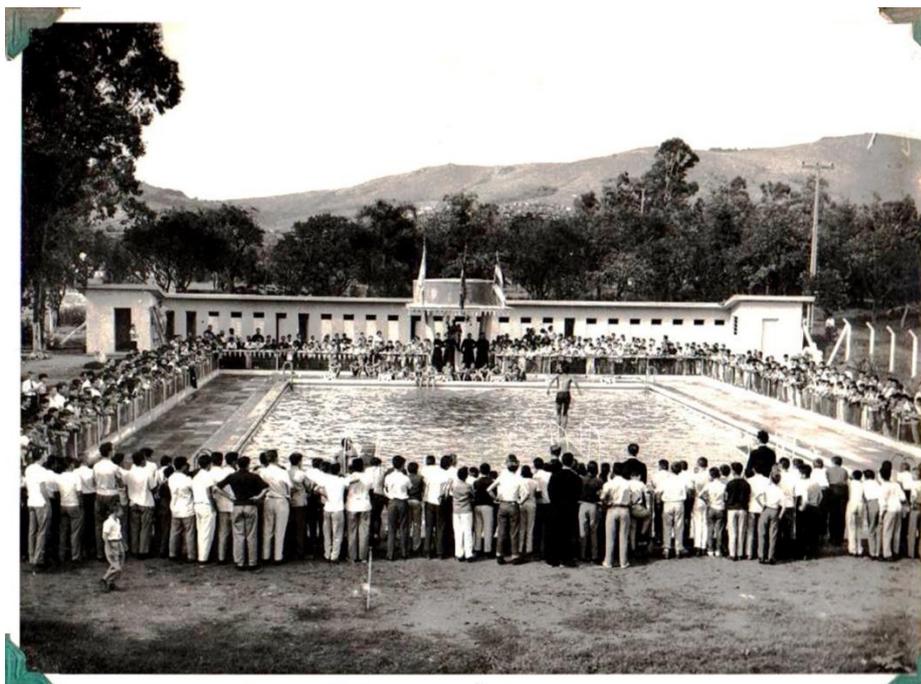
[no Palmeiras] Ai mostrou pro Irmão Alexandre tudo como era. Medidas de goleira que é bem baixinha. é que nem hoquei de gelo, mesma coisa. O goleiro tem que ter toda uma proteção por que ele leva bolada de tudo que é jeito. Tem que ter capacete com grade na frente. Ai trouxe pro internato. Ai colocou, foi uma inovação. E ai ele começou a desenvolver isso ai com os internos. Ai eles aprenderam, primeiro a patinar, por que pra jogar tu tem que saber a te movimentar e ficar em cima dos patins. E ai começou aquilo ali. (Leandro, 2020)

O início se deu exclusivo aos internos, porém aos poucos a escola abriu para o público. Gerson (2021) e Leandro (2021) apontam que no início era apenas masculino. Mas com a participação da comunidade: "E ai entrou a patinação com o processo da patinação artística, que mistura homens e mulheres, envolve a música, envolve a dança. Envolve tipo espetáculos teatrais que são montados" (Leandro, 2021). Destaco a narrativa de Leandro e tenciono por que as meninas não podiam jogar hóquei nos patins, somente patinação artística? Vimos que a presença feminina foi aos poucos se estabelecendo nas escolas maristas, talvez, num primeiro momento algumas práticas visando a segregação ainda se mantivessem.

Para além dos campos de areia, e posteriormente, dos espaços para a prática de futebol, atletismo e outros esportes. O Arquidiocesano e o Champagnat construíram piscinas para a prática de natação. Em 1963 é inaugurada a piscina do Colégio Champagnat. Idealizada e supervisionada pelo Ir. Alexandre Durante, sua construção foi considerada:

Melhoramento notável realizou o Colégio Champagnat no setor de educação física ao instalar uma piscina cuja realização se uniu o útil ao agradável. Belíssima obra essa, digna de ser visitada, e gostosa de ser aproveitada pelos venturosos habitantes do modelar educandário. (IDEAL, 1963, p. 10)

Figura 82: Inauguração da Piscina do Champagnat.



Fonte: Memorial do Champagnat.

A inauguração da piscina do Champagnat foi um evento produzido pela instituição. A imprensa periódica cobriu a solenidade, destacando a construção e enaltecendo a escola. (ECHOS, 1963). O novo local serviria para as aulas de Educação Física, mas também como uma espécie de premiação. Simone S (2021); Marli (2021); e Gerson (2021) relembram que o espaço era utilizado pelos alunos sempre que podiam. Gerson discorre,

O colégio tinha uma piscina, e a piscina era a maior prêmio do pessoal. **Era quando terminava o ano, quem passava por média entrava um mês, frequentava um mês a piscina, antes de todo mundo.** Depois de um mês, quando passava as provas, tinha direito de frequentar a piscina. E a piscina, tu não vais acreditar, tinha um avestruz num cercado, tinha cachorro, tartaruga. Era outra dimensão, né. E a gente tinha os pátios dos maiores, menores, como eu te coloquei que eram onde ficava, por idade, distribuída a criançada toda. Tinha os jogos lá, tinha o pau de sebo que era briga de travesseiro, tinha um cavalo de madeira, tinha hóquei de patins, tinha o clube de patinação artística, o tangerás, que eu fiz parte. Era uma escola que oferecia bastante atividades paralelas para os alunos (GERSON, 2021, grifo meu).

As memórias de Gerson tematizam diversas atividades que a instituição proporcionava aos alunos. Destaco a entrada na piscina como uma premiação pelas notas. Todos os antigos alunos que narraram seus tempos de Champagnat, comentaram sobre isso. Em 1984, a piscina foi demolida e a PUC inaugura o prédio da Faculdade de Engenharia. No Arquidiocesano, a piscina foi demolida durante os anos 1970 e em seguida construiu-se uma nova no complexo esportivo recém-criado. Ao narrar as práticas de educação física percebe-se que estas também são importantes para a emergência e a formação das sensibilidades na escola. Nas próximas páginas analiso esses domínios entrecruzados: sensibilidades, escola, arquitetura.

5 ESCOLA É LUGAR DE SENSIBILIDADE: DOMÍNIOS ENTRECruzADOS

Quem tem o sabor do arquivo procura arrancar um sentido adicional dos fragmentos de frases encontradas; **a emoção é um instrumento a mais para polir a pedra, a do passado, a do silêncio** [grifo meu] (FARGE, 2009, p. 37).

Nas palavras grifadas, Arlette Farge, ao discorrer sobre o sabor do arquivo, trata da potencialidade de trabalhar com a história tendo como horizonte o conceito de sensibilidades. Nesta perspectiva, reforço que um dos objetivos da Tese é entrecruzar a História da Sensibilidade e a arquitetura escolar. Destaco que esse movimento emergiu a partir da necessidade de perceber os sujeitos no espaço da escola, indo muito além de um simples “modismo acadêmico”, tal como propôs Taborda (2019), ao discutir as sensibilidades no campo da História e da Educação. Essas questões indicam a importância de tecer, neste subcapítulo, considerações acerca do conceito de sensibilidades, sua historicidade, interfaces metodológicas e também como patrimônio educativo.

Pode-se dizer que o conceito começa a ser discutido na esteira dos entendimentos acerca das representações, trazendo para a cena da História as individualidades e suas subjetividades, que, a partir dessa “guinada subjetiva” (SARLO, 2007), passam a interessar os historiadores, sendo, conforme o excerto de Farge (2009, p. 34) “mais um instrumento para polir a pedra”, isto é, para analisar os documentos. De acordo com Pesavento (2004), a História Cultural busca uma história encarnada, “não mais uma história biográfica dos grandes vultos da história, mas, muito mais, biografias de gente simples, da gente sem importância, dos subalternos” (p. 56), valorizando sentimentos, sensações, emoções. Entretanto, a autora chama a atenção para a necessidade de não se abandonar o princípio da historicização das realidades investigadas.

. Em outras perspectivas historiográficas, a narrativa histórica guardava seu lugar de detentora da verdade única, com vistas a reconstituir fatos pretéritos, reconhecer individualidades irreproduzíveis de figuras consideradas notáveis. Entendidos pelo caráter probatório dos fatos, tinha-se uma concepção de documento bastante estreita, consistindo em determinadas fontes válidas, as

quais o historiador se limitaria a recolher, ordená-las cronologicamente e apresentá-las como sendo a *História*.

A História aproximou-se de outras disciplinas e com elas passou a dialogar. Por meio desses contatos, ampliaram-se conceitos, noção de documentos e temáticas de estudo. Assim, desde a primeira geração dos *Annales*⁶⁰, instituiu-se a defesa da História com intenção problematizadora. Posteriormente, a historiografia abandonou a busca da totalidade, e interessou-se em questões que envolvessem o recorte e o descontínuo.

Nas palavras de Pesavento (2004, p. 16), a História não estaria mais assentada em certezas irrefutáveis, mas situa-se em “uma era de dúvida, talvez, de suspeita, por certo, na qual tudo é posto em interrogação, pondo em causa a coerência do mundo”. Neste cenário de mudanças epistemológicas, o incremento da abordagem culturalista afirmou-se na historiografia. Introduziram-se outros pressupostos acerca da produção do conhecimento, da relação do historiador com as fontes, do papel dos sujeitos nas tramas da História, tendo como uma das ancoragens o conceito de representação.

E como as sensibilidades se colocam nessas discussões? Com o que trabalha o historiador das sensibilidades? Há que se pensar na historicidade dos temas sensíveis, que estiveram, durante muito tempo, “à margem da história das ideias, das representações, dos corpos ou das imagens” (GRUZINSKI, 2007, p. 7). Para Marcos Taborda (2018), diversos historiadores e intelectuais também trabalharam com a perspectiva dos sentidos e sensibilidades: Carlo Ginzburg, Edward Thompson, Norbert Elias, Gilberto Freyre. Segundo ele, todos esses trabalhos são considerados clássicos, e mesmo que “não tenham sido pensados para qualquer tipo de história da educação, nos mostram formas de definição, mobilização, estabilização e transformação das sensibilidades” (TABORDA, 2018, p.119). Neste sentido, ressalta-se a publicação do livro “O outono da Idade Média”, em 1919, por Johann Huizinga, em que discorre acerca de sentimentos comuns dos homens do medievo. Para Regina Schöpke (2015), o autor trouxe

⁶⁰ Os *Annales* foi uma escola historiográfica criada em 1929, na França, por Lucien Febvre e March Bloch, a partir da criação da Revista *Annales d'histoire économique et sociale*. Tendo como membros os seguintes historiadores: 1ª geração: Lucien Febvre e Marc Bloch; 2ª geração: Fernand Braudel, 3ª geração: Jacques Le Goff, Pierre Nora e Philippe Ariès e a 4ª geração: Roger Chartier e Jacques Revel. Sobre, ver Tetart (2000).

“cor” ao homem da Idade Média, ressaltando suas particularidades. Pode-se dizer que essa obra coloca em evidência sujeitos anônimos, por meio da análise de algo, até então, ignorado pela historiografia: as sensibilidades.

Huizinga não era um especialista da cultura, porém conseguiu captar aspectos fundamentais para o campo da História Cultural. Essa “cor” ressaltada no “Outono da Idade Média”, também é reiterada por Serge Gruzinski (2007), que discute a capacidade da História das Sensibilidades em “rejuvenescer a história do político, fustigar a história das imagens, trazendo para o primeiro plano os mecanismos da recepção e da absorção, agita a história das artes, explorando a percepção dos estilos [...]” (GRUZINSKI, 2007, p.8). Com o emprego desse conceito, tudo se pauta na questão da percepção e do sujeito. Esta “aventura da individualidade” (PESAVENTO, 2007, p.10) também possui a especificidade de “capturar as razões e os sentimentos que qualificam a realidade, que expressam os sentidos que os homens, em cada momento da história, foram capazes de dar a si próprios e ao mundo” (PESAVENTO, 2007, p. 10).

Pesavento alerta que “mesmo as sensibilidades mais finas, as emoções e os sentimentos, devem ser expressos e materializados em alguma forma de registro” (PESAVENTO, 2007, p.17), que possa ser localizado pelo pesquisador e, a partir dele, construir “versões plausíveis sobre o passado, que operam em termos de verossimilhança com o acontecido, atingindo efeitos de verdade, ou verdades aproximativas” (PESAVENTO, 2007, p.17). Portanto, o discurso do sensível é reconhecido no momento em que se encontram marcas de sua historicidade. Importa lembrar que a sensibilidade, conjuntamente com as noções de imaginário e representação, são conceitos valorosos à História Cultural, que contribuem significativamente para o desenvolvimento da produção de conhecimentos históricos, especificamente no caso desse estudo os que se relacionam com o campo da Educação.

Desse modo, a História da Educação, em seus hibridismos, interroga a educação em tempos pretéritos, a partir da mobilização das teorias e metodologias da História. Pensando no conceito de sensibilidades e suas relações com a História da Educação, importa refletir acerca dos possíveis significados da escola para todos nós, sujeitos escolarizados. Seguramente, a

escola é uma instituição cultural consolidada, que, a partir de determinadas condições, emergiu e afirmou-se, em uma Europa que se urbanizou sob a égide do capitalismo comercial, da reforma protestante e do advento da cultura impressa. Arelada aos processos constitutivos do Estado Moderno, a escola legitimou-se como lugar social de se educar (BOTO, 2017). Assim, criou seus rituais de organização, produziu civilidades por meio da difusão de saberes e valores, estabeleceu rotinas, disciplinas e hábitos, permeados de racionalização.

Neste sentido, Escolano (2017) reflete acerca das subjetividades que permeiam as memórias de escola, “querida ou odiada, mas sempre recordada, ela foi o cenário chave de nossa experiência infantil, um lugar essencial no desenvolvimento de nossa própria identidade” (p. 89). Suas palavras indicam caminhos para inscrevermos a construção de sensibilidades na História da Educação, reconhecendo o valor documental a elementos que, em outros tempos, sequer eram cogitados. Como diz Pinski (2005), “documentos que ‘falavam’ com os historiadores positivistas talvez hoje apenas murmurem, enquanto outros, que dormiam silenciosos querem se fazer ouvir” (p. 50). Diante dessas constatações, observa-se que o campo dos sentimentos pode comparecer em diferentes estudos, tendo como corpus empírico variados documentos, que adquirem outros estatutos, abrem novos espaços para os historiadores repensarem percursos em suas pesquisas.

Nessa perspectiva, são muitas as sensações que se atravessam nas memórias escolares: o medo ao adentrar, pela primeira vez, o portão de uma escola, a ansiedade diante do primeiro dia de aula, a sensação claustrofóbica que alguns prédios provocam, as lembranças mais queridas dos espaços em que se escolarizou. As sensibilidades podem, portanto, ser tratadas como representações do passado, atreladas ao conceito de memória que chegam ao historiador através de discursos, produzidos em diferentes linguagens. E cada discurso sobre o passado carrega uma série de indagações: Quem fala? Por que fala? E de onde fala? De que lugar fala? Para quem fala? Essas são questões norteadoras para se construir qualquer análise, independente da tipologia documental. São essas perguntas que desnaturalizam o discurso, principalmente, pelo fato de sua produção ser, “ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que

têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 1999, p. 9). Portanto, o discurso não é algo inato, há uma ordem que o precede.

O discurso do sensível é produto de um tempo, construção histórica, e assim como todo fragmento da História, pode ser problematizado. Pesavento (2007, p. 19) afirma que esses fragmentos “reforçariam a ideia de que o conhecimento do passado é sempre indireto, tateio de aproximação com uma ausência e uma lacuna que se quer preencher”. E isso reforça a proposição de Foucault (2017) sobre a necessidade de uma análise histórica que marque a singularidade dos acontecimentos. Na esteira do pensamento do autor, reforça-se a necessidade de investigar o passado “lá onde menos se esperava e naquilo que é tido como não possuindo história – os sentimentos, o amor, a consciência, os instintos; apreender seu retorno não para traçar a curva lenta de uma evolução” (FOUCAULT, 2017, p. 56).

Viñao Frago (2001) fala da importância do historiador se dedicar a fazer a “arqueologia da escola”. Que narrativas do passado escolar são evidenciadas? O que esses documentos são “capazes de fazer dizer”? (CORBIN, 2005). Que discursos atravessam esse documento? Enfim, o valor dessas fontes para o pesquisador será sempre na relação que se pode estabelecer entre ele e a problemática da investigação. Longe da ideia de pensar em uma resposta que satisfaça plenamente as referidas indagações, podemos, isto sim, buscar no passado *insights* que sempre carregam as marcas da provisoriedade e que fomentam, inevitavelmente, novas provocações.

Aqui postula-se a ideia da escola e de sua cultura, como lugar de produção de experiências sensíveis, é nela que habitamos boa parte de nossas existências, ocupando posições diferentes, seja na condição discente ou docente, ou em outras atividades. Lá, constituímos algumas de nossas identidades. De acordo com Assis (2016, p. 288), na escola se produzem, de modo privilegiado, sensibilidades, “dessa maneira, a história da educação dos sentidos nos possibilita entender como se formou o cidadão dentro da concepção de modernidade”. Sensibilidades, portanto, são expressões de subjetividades e deixam vestígios objetivados na escola que podem ser examinados pelo historiador.

As sensibilidades dizem muito à História da Educação, é por meio de “documentos/ monumentos” (LE GOFF, 1996, p. 545), que podemos nos aproximar da cultura escolar de outros tempos. A partir desses vestígios, é possível chegar perto de universos sociais e culturais de um lugar, de uma época, pois traduzem um pouco do cotidiano e mostram indícios de saberes e de práticas. O que se pode fazer com esses documentos? Sabe-se que não falam por si sós, é preciso desnaturalizá-los, questioná-los, deles têm que emergir perguntas, a partir de um estranhamento.

Como pensar em arquitetura e sensibilidades? Escolano (2000) nos fornece algumas pistas, pois considera que, “todo arquitecto escribe, aun sin quererlo expresamente, con intenciones, y los mensajes que comunica a través del juego de formas y representaciones en que se expresa su escritura construyen una moral y una retórica” (ESCOLANO, 2000, p. 7). Com isso, reafirmo que a produção de prédios e espaços nunca é neutra, pois a arquitetura é uma linguagem repleta de signos que afetam os sujeitos que a habitam.

Analisando o espaço habitado pelos sujeitos a partir dos prédios e de seus discursos, abre-se a possibilidade de perceber de que forma estes afetaram os discentes e quais vestígios emergem de suas memórias. E também de “identificar a utilização dos sentidos que permitiu construir imagens do outro, dar forma ao imaginário social” (CORBIN, 2005, p. 19), isto é, quais sensibilidades foram produzidas a partir do momento em que os estudantes habitaram aqueles espaços. Perceber os sujeitos habitando o espaço escolar é uma forma de trazer o corpo sensível para a historiografia. Albuquerque (2019), perscruta como o corpo sensível emerge na escrita da história, destacando, principalmente, que o gênero histórico nasce dos corpos masculinos na guerra. E ainda, afirma que “a historiografia vira o rosto diante desses corpos, da materialidade sangrenta dos corpos que morrem em suas refregas” (ALBUQUERQUE, 2019, p. 39). Da mesma forma, como exemplificado no subcapítulo que mapeou as narrativas historiográficas, a História da Educação, deu pouca ênfase aos sujeitos que habitam a arquitetura escolar, dando ênfase, principalmente às memórias das práticas educativas e não do espaço.

Essas possibilidades de estudos nos domínios da História da Educação e da História da Sensibilidade oferecem uma dimensão singular para

investigarmos o tempo pretérito. Os sujeitos da escola carregam em suas memórias as trajetórias, não só da instituição, mas dos processos pelos quais historicamente passou a educação em diferentes âmbitos. Suas narrativas, tomadas como fontes, evidenciam práticas educativas, articulam vivências sociais, permitem interconexões entre as histórias vividas e as condições materiais nas quais se produziram determinados processos educativos. É a subjetividade de cada um que indica o que é importante e o que não é importante lembrar. Segundo Viñao Frago (2000, p.11), “la misma historia cambia cuando es contada por diferentes protagonistas u observadores. Cada una de ellos, com su parte de verdad, nos ofrece aspectos que los outros silencian u ocultan”.

Nesse sentido, pesquisar sensibilidades pretéritas indica um esforço em “mergulhar no estudo do indivíduo e da subjetividade, das trajetórias de vida, enfim. É também lidar com a vida privada e com todas as suas nuances e formas de exteriorizar ou esconder sentimentos” (PESAVENTO, 2004, p. 59). Tal idéia nos remete à epígrafe de abertura desse capítulo na qual o autor explicitou suas memórias e sensibilidades acerca do espaço habitado. Assim, “não nos lembramos somente de nós, vendo, experimentando, aprendendo, mas das situações do mundo, nas quais vimos, experimentamos, aprendemos” (RICOEUR, 2007, p. 125). Portanto, nas páginas que seguem analiso as sensibilidades identificadas na documentação da pesquisa.

5.1 “UM ANTIDOTO AO ESQUECIMENTO”: SAUDADE DA ESCOLA

Habitar o Curso Primário ou Curso Ginásial das escolas Maristas, assim como de outras instituições, instituiu marcas nos estudantes para além do processo de escolarização. Pode-se inferir que permanecer frequentando um espaço repleto de discursos produz nos sujeitos diversas sensibilidades: medo, raiva, alegrias, esperanças entre outros. Ao vasculhar documentos produzidos pelas escolas maristas e também os produzidos pela presente pesquisa, emergiram diversos questionamentos acerca dessas sensibilidades que se

tornam evidentes no contato com a escola. No presente subcapítulo, analiso a sensibilidade que foi mais recorrente durante a pesquisa: a saudade⁶¹.

Como definir essa sensibilidade? O que ela expressa? O dicionário Michaelis a define como um “sentimento nostálgico e melancólico associado à recordação de pessoa ou coisa ausente, distante ou extinta, ou à ausência de coisas, prazeres e emoções experimentadas e já passadas, consideradas bens positivos e desejáveis” (MICHAELIS, 2022). O conceito trazido pelo dicionário é bem abrangente e não esgota a possibilidade de uma definição. Dessa forma, entendo que a literatura nos traz elementos importantes para nos aproximarmos de um conceito. Para Érico Veríssimo, esse sentimento interfere na forma com que apreendemos o mundo. Em *Solo de Clarineta*, o autor aborda suas memórias da infância, escolarização e início da vida adulta. Sobre o período em que frequentou o Curso Ginásial narra,

Permaneci no internato do Cruzeiro do Sul durante três anos inteiros. Passava as férias de verão em Cruz Alta. Na primeira delas encontrei muitas mudanças na minha casa e na minha cidade. Achei as pessoas, os lugares e os prédios **fisicamente menores do que eu os via de longe com a lente de aumento da saudade** (VERISSIMO, 1976, p. 146).

O autor apresenta a saudade como um sentimento capaz de aumentar a forma com que ele percebia sua família, cidade e lugares por onde passou. Podemos pensar que essa “lente de aumento” varia conforme o momento em que se encontra o sujeito, pois como entendem Truzzi e Mattos (2015, p. 267), sentir saudade “envolve dimensões de tempo (de algo que se passou, alguém que se foi, de um sentimento, de fases da vida) e de espaço (algo ou alguém que está longe, inacessível, que partiu)”.

Não pretendo realizar uma genealogia desse sentimento, embora como uma construção social, essa sensibilidade possui condições de emergência específicas. Entretanto, para este estudo, interessa cartografar os sentidos

⁶¹ Na historiografia, a categoria saudade já foi analisada a partir de sua relação com a identidade nacional ver Albuquerque Junior (2013); e também a partir de cartas de imigrantes Truzzi e Mattos (2015).

atribuídos à saudade nas escolas maristas e de que forma se relacionam com o espaço escolar⁶².

Nesse processo de vasculhar documentos, produzir narrativas de memórias em busca de sensibilidades, aponto a importância dos periódicos escolares como repositórios de narrativas discentes e docentes repletos de material para o historiador que se aventura pelos domínios do sensível. Nos anuários do Rosário e do Arquiocesano, encontramos páginas ricas em imagens e narrativas estudantis que registram o cotidiano dos que passaram por aquele espaço. Dessa forma, inicio esta cartografia das saudades escolares analisando a imprensa do Colégio Arquiocesano e do Colégio Rosário. Como a saudade aparece nessas produções institucionais?

Inicialmente, encontrei indícios dessa sensibilidade em páginas dedicadas aos alunos formandos. No período de 1935 a 1941, em cada edição do Echos do Arquiocesano, os alunos formandos possuíam um espaço delimitado dentro do periódico para “registrar a última palavra, com que cada um se despede do Collegio e dos Mestres” (ECHOS DO ARQUIDIOCESANO, 1935, p. 15). As páginas apresentavam fotografias dos estudantes acompanhadas de pequenas frases. De maneira geral, os escritos demonstravam gratidão aos mestres, pais e colegas pelo período em que frequentaram a instituição. Como por exemplo,

O que se sente ao deixar um ente querido, sinto, ao deixar o Collegio Archidiocesano, este templo de incessante e profícuo ensino. (Alfredo Reis Viegas. – Echos 1935)

Aos probos Mestres do Archidiocesano, profícuos cultivadores de minhas faculdades intellectuaes e Moraes, e a quem devo a minha preparação para enfrentar as agruras da vida, toda a minha gratidão e saudades ao deixar este templo de educação e ensino. (Humberto Feola – 1935)

Nos Humbaes deste recinto sagrado, apprendi a amar a Deus e a servir a Pátria. (João Figueiredo, 1935)

Depois de dez anos de labuta entre as paredes protectoras desta modelar casa de ensino, onde apprendi a querer o bem e a detestar o mal, outras palavras não terei como despedida,

⁶² Não localizei estudos no campo da história da educação que tematizassem as saudades como sensibilidades produzidas no embate com o espaço escolar.

senão: saudade e gratidão. (Mario de Souza Camargo, 1935, p. 5)

Caros Mestres: Desta casa, onde tantos anos passei, levarei as mais gratas recordações. (Paulo Ferraz, 1935, p. 5)

Mestres: No solido alicerce por vós construído num lapso de 4 anos, cimentarei os meus futuros ideaes e as minhas aspirações do porvir. E, neste doloroso separar, somente duas palavras encontro: Saudade e gratidão. (Rubens José Maria, 1935, p. 5)

Archidiocesano! Symbolo da gloria e de saber, pharol da sciencia e da verdade, meus eternos agradecimentos. (Francisco de Salles Camargo, 1936, p. 4)

Os excertos trazem elementos para pensarmos a saudade associada à gratidão pelo período passado naquele lugar. Nos escritos, o Arquidiocesano deixa de ser uma escola e passa a ser “um ente”, alguém próximo de quem os estudantes sentirão falta. Entendo os periódicos Echos e Arquidiocesano a partir de sua relação com quem o produziu, conforme Luca (2013). As narrativas ali apresentadas não são neutras e, provavelmente, passaram pelo crivo dos irmãos antes de serem publicadas.

Destaco que os trechos apresentados e dispostos em tom laudatório talvez fosse uma estratégia das escolas para constituir uma identidade do ex-aluno, muitas vezes utilizando o prédio escolar como representativo. Em alguns trechos, a saudade está ligada diretamente à arquitetura, criando representações desse espaço como “Pharol da Sciencia”, “Symbolo da Gloria e do Saber”, “Templo de educação e ensino”, “Recinto sagrado”, “Templo de incessante ensino”. Essas palavras nada têm de neutras e expressam essa dimensão religiosa aprendida e vivida na instituição, uma marca forte que aflora neste momento de partida.

Esse processo de “proferir as últimas palavras”, realizado pelos estudantes, remete, muitas vezes, a metáforas arquitetônicas.

Deixo este templo do saber, onde formei os **alicerces da minha consciência** e do meu coração. Perenne gratidão aos mestres do archidiocesano. (Edgard Gayotto, 1937, p. 6)

A solidez de um edifício depende dos alicerces. Os abnegados Irmãos Maristas foram os lídimos obreiros da base

de minha existência. A eles dedico imorredoura gratidão. (Felippe Cardillo, 1937)

No meu coração, com os matizes da saudade, **guardarei a imagem do Archidiocesano**. A vós, Mestres, semeadores da religião e do saber, minha eterna gratidão. (João Siqueira Arcoverde, 1937).

“Paredes protetoras”, “sólido alicerce”, “solidez”, “alicerces da minha consciência” são metáforas que remetem a algo feito para durar. Nesses momentos de desenraizamento, ou seja, de saída de um local “seguro” que foi habitado por muitos anos, remete a uma sensibilidade que busca evitar a passagem do tempo. Os alunos se agarram nas memórias para fazer com que aquelas experiências sejam perenes. Mais do que as memórias, se agarram na edificação como promessa de futuro, para eles, o espaço estará lá por muito tempo.

Para muitos alunos, o Arquidiocesano torna-se um lugar digno de sentir saudade por ser “onde se forjam espíritos, onde se purificam almas, onde se aquinhoam inteligências, jamais te esquecerei” (Pedro Sigaud, 1935, p. 20). Conjuntamente com a saudade, outras sensibilidades emergem nesse momento de cruzar os umbrais pela última vez: a dor, gratidão: “Aos abnegados Irmãos Maristas, abalisados edificadores de minha cultura moral e intelectual, sinceros agradecimentos” (Sergio de Oliveira, 1936, p. 20). “Ao Arquidiocesano, **jazigo** dos mais ditosos anos de minha vida, um sentido Adeus. [...]”. (Juliano Tonetti 1940, p. 64). No meio da saudade, há também dor, no sentido de abandono de uma casa que proveu muito mais que o ensino: cuidado, segurança por vários anos.

Os escritos saudosos não narram apenas o espaço habitado. Algumas narrativas se dirigem diretamente aos Irmãos Maristas como,

Mestres, a vós que sois **atalaia vigilante do templo do saber**, da moral e da virtude, a minha amizade e a minha eterna gratidão. (Fernão de Barros Monteiro, 1936)

Insignes bandeirantes da fé e do saber, homenagem, respeito e gratidão” (Luiz Francisco Carvalho, 1937)

Aos meus Mestres, **Bandeirantes** que desbravaram as florestas da minha ignorância e prepararam o terreno onde foi plantada a árvore da ciência, meus reconhecimentos. (Antonio Joaquim Alpoim, 1936)

De que valem sacrifícios, privações quando se almeja um ideal?
Meus ideais serão baseados na **ilustração** aqui recebida.
(Antonio Pupo, 1936)

Os professores e diretores são representados como sentinelas ou soldados da fé responsáveis por zelar e vigiar esse templo de aprendizado. Pode-se tensionar que essa ideia remete à missão, difundida pelos próprios Maristas em seus periódicos, de serem “bandeirantes da fé”, isto é, partirem para os recantos mais escondidos do país para levar os ensinamentos da Igreja Católica e também criar instituições escolares.

Arquidiocesano... Polianteia adorável no jardim do ensino. Pára sobre ti, num mixto de sabedoria e ternura, uma nuvem melíflua de moral e ciência. És um fiel arauto de Cristo e do Brasil; lapides, nos intelectos jovens, a imagem perfeita da fé e da nacionalidade... À Ti, todos os meus agradecimentos. (Cid de Abreu Leme, 1938)

Outro componente importante desse conjunto de saudades evidenciado nos periódicos escolares é a memória. Truzzi e Mattos analisam que ter saudade implica uma experiência de memória (2015, p. 267). Por exemplo, Mansur (1939, p.15) declara que “o tempo que tudo arraza não consegue destruir as verdadeiras amizades. Tu, Arquidiocesano, és meu velho amigo”. Essa mensagem encontra ressonância nos escritos Paulo Marques (1939, p.10) “Arquidiocesano! Levarei de ti imorredoura saudade. Jamais te olvidarei. Adeus.” (Paulo Flavio Marques, 1939); e também de Paulo Rossi (1939, p.10): “Maristas: Esculpistes e lapidastes minha inteligência. Arquidiocesano, sentirei sempre a tua presença confortadora e amiga”. Colegas, adeus”.

Nesses trechos, a memória emerge como uma espécie de antídoto ao esquecimento. “De ti, Arquidiocesano, levo sinceras recordações. Mestres - minha gratidão é qual granito, o tempo não a consumirá” (ANTONIO NETTO, 1940, p.54). E também uma advertência ao futuro, de que o que está sentindo não será esquecido: “Arquidiocesano! Ao te abandonar, levarei no coração uma saudade; nos lábios, um hino de gratidão para contigo. Recordar é viver. Hei de recordar-me de ti, para viver novamente os anos inesquecíveis que aqui passei! José Godofredo de Carvalho (1940, p. 62).

Muitos outros trechos poderiam ter sido selecionados. Entendo, a partir de Da Matta, a saudade como uma categoria sociológica, ou seja, coletiva, construída a partir do pertencimento a uma comunidade ou grupo.

[...] Arquidiocesano! Majestoso templo do saber, e da virtude. Vais, recordação da juventude, Farol - iluminando o viver. (Bernardi José Miele, 1941, p. 27)

Deste sagrado Arquidiocesano, casa de bem e amizade, levo recordações indeleveis. [...]. (Nardy Zillo, 1941, p. 35)

Pode-se afirmar que esse pertencimento foi construído durante os anos. O periódico mensal “O Arquidiocesano” e o anuário “Echos” tinham uma função importante nessa construção. As páginas de despedidas dos formandos eram espaços garantidos nas publicações, diagramados com imagens dos alunos intercalando com fotografias do edifício, com apresentação dos formandos, informações sobre a cidade de nascimento e a filiação, além de uma mensagem de despedida e montagens fotográficas. Essas características destacam essa seção como potente para inventariar saudades.

Ainda analisando as publicações do Colégio Arquidiocesano, podemos encontrar rastros de saudade em outras partes do anuário. Em 1946, por exemplo, na segunda página temos uma mensagem aos leitores:

Figura 83: Página do Echos do Colégio Arquidiocesano de São Paulo.



Fonte: Echos do Arquidiocesano, 1946, p.2

Na Figura 83, pode-se observar a segunda página do anuário de 1946. Ao centro, está disposta uma imagem da fachada do prédio da escola que, podemos inferir, tem por intuito representar a grandiosidade da construção. Os escritos que acompanham a imagem dão o tom da publicação: "Ei-los que voltam faceiros e ridentes os Ecos saudosos.... Elo fiel a unir o passado gloriosos a um porvir esperançoso" (ECHOS DO ARQUIDIOCESANO, 1946, p. 2). Cabe destacar também, que a publicação de 1946 marca a volta do anuário, após um hiato de cinco anos sem ser produzido. Na terceira página da edição, temos a continuação da mensagem aos alunos,

Ei-los no limiar universitário onde farão valer o sólido arcabouço já construído e completarão o edifício que os transformará nos homens de amanhã, honrando as tradições cívicas e culturais brasileiras. Que os seus ideais estejam à altura do amor de seus pais, das esperanças da Pátria e da alta missão a que Deus os chama" (ECHOS DO ARQUIDIOCESANO, 1946, p. 7).

Esse excerto tematiza o que se espera do estudante do Arquidiocesano, a partir de valores construídos ao longo de sua escolarização como: tradição,

amor a Pátria e temência à Deus. Nota-se que o mesmo “limiar” que produz sensibilidades saudosas por se tratar de um momento de desenraizamento, também é o momento em que a instituição aproveita para reafirmar seus discursos.

Essas narrativas que produzem sensibilidades saudosas não se restringem apenas ao Arquidiocesano. Em 1951, após um período de sete anos sem publicações, a direção do Colégio Rosário publica o seu tradicional anuário "depois de alguns anos de silêncio" (ECHOS, 1951, p. 3). No editorial de responsabilidade do irmão diretor temos uma recomendação aos leitores,

Prezado aluno amigo, recebe e guarda os "ecos" que te dedicamos. Eles ecoam teus dias felizes e tuas oras de santos suores vertidos na conquista de ideais mais altos.

Toma-os: eles te são consagrados. Ainda um dia teu coração há de mudar de ritmo quando os folheares. Ha neles **sementes de eternidade**, gotas de teu sangue, páginas da tua vida rosariense. Toma-os: ainda um dia eles te arrancarão lágrimas de saudade e reavivaráo as cinzas inertes de teu passado, o ano de 1951. Toma-os: neles respira-se um olor de rosas e ouvem-se as palpitações do maior colégio dos pampas: o Rosário de ontem, de hoje e de sempre.

Neste excerto, o Echos é descrito como um antídoto ao esquecimento capaz de "ecoar" dias felizes e de trabalho estudantil. Além disso, também é descrito com a possibilidade de evocar sensibilidades ao arrancar lágrimas de saudades e reavivar as cinzas do passado.

Podemos refletir que a imprensa escolar tem um papel importante na difusão e aprendizagem dessa sensibilidade saudosista, pois os sentimentos não são naturais. São produzidos a partir de reações aos discursos e, “se eles implicam o aprendizado de códigos, de regras, de performances, de linguagens, de sentidos, o sentir saudade também nasce de um aprendizado, de uma experiência, de uma formação que sempre será social e cultural, mas que também é histórica” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2013, p. 157). Ou seja, a saudade se dá pelo aprendizado, pela assimilação de seu significado.

Inúmeras páginas do Echos do Rosário trazem fotografias da edificação a fim de compor um panorama desses espaços “dignos de sentir saudades”. Nestas, acompanham frases que informam e formam seus leitores:

ROSÁRIO,
 coração gigantesco de pedra e ferro a refluir um complexo multiforme de empreendimentos, sangue ardente oxigenado pelos bafejos da doutrina cristã, em quase cinquenta anos de sistoles e diastoles poderosas, propeliste por todo o Rio Grande o espírito de fé e brasilidade que de ti transborda e borbulha na artéria da independência. (ECHOS, 1951, p. 5).

Página de despedidas:

Lembraremos sempre este colégio onde passamos momentos tão felizes da nossa vida; onde sofremos nossas primeiras desilusões e colhemos nossos primeiros triunfos; estes mestres que tanto fizeram pela nossa formação intelectual e moral e que, nos momentos mais difíceis, sempre tiveram uma palavra de carinho e estímulo para conosco; que acima de tudo, sempre souberam ser amigos; estes colegas que, insatisfeitos como nós, trabalham em busca de um ideal superior.

Ao despedirmo-nos desta casa com o coração dorido de saudades, deixamos a tudo e a todo os nosso imperecível agradecimento. Armando Ferreira
 (ECHOS, 1951, p. 21)

Para além das seções destinadas aos estudantes que estavam se formando ou aos discursos proferidos nas formaturas, também encontramos sensibilidades saudosistas em outras seções. Nas páginas destinadas ao calendário, na qual rememoram-se os “fatos de vulto” (ECHOS, 1951) que ocorreram durante o ano letivo, temos:

1º março Enterro das férias. À noitinha, alunos e mestres olharam com tristeza para uma "fortuna" que já se esgotou. Sentiram a saudade "daquilo" que já não existia.. "Ah! Tempos que não voltam mais!..." Adeus distrações, passeios, divertimentos!... **E então... a poeira do tédio começou a invadir-lhes a alma. Todavia os bons soldados não se atemorizam.** Eles sabiam que

"A vida é combate
 que aos fracos abate;
 Aos bravos e aos fortes
 só pode exaltar". (G.Dias)

3 - Aulas. Os "meninos" do Curso Primário e os "moços" do Colégio invadiram o "colosso de cimento armado". Enquanto os corredores do pavilhão novo se enchiam de centenas de "gigantes", o pátio fervilhava com meio milhar de "pigmeus". Quantas vozes... quantas novidades!... Quanta conversa!...

Depois consultaram-se as listas e bateu o sino... Que pena!
Principiaram as aulas... (ECHOS, 1952, p. 30)

O calendário narrando os fatos acontecidos durante o ano é uma seção constante em todas as publicações maristas. Penso que isso acontece pois, durante o período de fiscalização⁶³ das instituições educativas por parte do Ministério da Educação e Saúde havia a obrigatoriedade de se relatar as atividades realizadas. Essa prática seguiu até metade da década de 1960. No excerto selecionado, outro significado para saudade aparece: a dos momentos de férias. Em um primeiro olhar, observa-se uma simples narrativa sobre a falta das férias. Porém, ao analisarmos com atenção podemos perceber a presença de discursos religiosos nessa acepção. Pois, a saudade não pode vir a tornar-se tédio, já que isso torna a alma vulnerável. Portanto, segundo as narrativas difundidas pelos Irmãos, os estudantes devem lutar o bom combate, afastar o tédio e partir para o trabalho intelectual e religioso. A continuação desse excerto mostra as inúmeras metáforas que representam a edificação do Rosário. Nota-se que a saudade, na maioria das vezes, aparece acompanhada de algo que remeta ao espaço da escola. “Colosso de cimento armado”, “novo pavilhão”, “fervilhar do pátio” são expressões que exaltam essa materialidade e conferem significado à instituição. Nessas expressões, assim como em outras narrativas do periódico, temos o Rosário como uma figura próxima dos alunos,

Colégio Rosário, **as saudades foram feitas para eternizarem os amores** e nós, já agora, sentimos saudades da tua figura tão cara para os que se orgulham de serem teus filhos! Teus cinquenta anos de existência florescem cada vez mais no domínio das realizações humanas e nós pretendemos ser, com justa vaidade, tuas conquistas mais perfeitas, e teus filhos mais diletos! Já nos acolheste, só nos resta partir. Assim são os filhos em relação aos pais; estes lhe dão a vida e a educação e eles mais tarde os abandonam para criarem novos lares, para semear novas vidas! E partem.. Partem cheios de amor e ternura, mas partem! Rosário, lar imenso que nos deu fé, que nos deu crença, que nos deu sabedoria e que nos deu amor, Rosário adeus! [...] **O sentimento que nos domina é, no**

⁶³ A fiscalização era uma prática do governo federal “concebida como um instrumento de oficialização e de ingerência do poder federal na área do ensino secundário e do superior” (ANTUNHA, 1980, p. 255). Sobre estudos que abordaram essa prática, ver Ermel (2015) e Pedro (2014).

entanto, a saudade triste de quem parte para não mais tornar, mas sim a saudade jubilosa que separando corpos reúne espíritos, que deixando lugares aproxima pensamentos! Nós partimos, mas tu irás conosco. Rosário de tantas lutas, Rosário de tantas glórias! (DIEFENTHAELER, 1954, p. 22)

Diefenthaeler escreve representando os alunos formandos de 1954⁶⁴. No ano que marca o cinquentenário da escola, a cerimônia de formatura, realizada no salão de atos da instituição, marca o derradeiro momento do abandono da escola. Para tanto, o aluno aponta que não há espaço para uma saudade “triste”, mas um sentimento repleto de júbilo. Suas palavras marcam a ideia de que o que viveram permanecerá eterno em suas memórias e que o espaço vivido irá com eles para o futuro. Aqui as saudades atuam como uma forma de evitar o esquecimento, uma provisão a ser levada para o futuro a fim de evitar que esses momentos sejam fadados ao esquecimento.

Para Halbwachs, as imagens do espaço desempenham um papel fundamental na memória dos grupos:

Assim se explica como as imagens espaciais desempenham um papel na memória coletiva. O lugar ocupado por um grupo não é como um quadro negro sobre o qual escrevemos, depois apagamos os números e figuras. [...] Todavia, o lugar recebeu a marca do grupo, e vice-versa. **Então, todas as ações do grupo podem se traduzir em termos espaciais, e o lugar ocupado por ele é somente a reunião de todos os termos.** (HALBWACHS, 1990, p. 133)

Demonstrei até aqui de que forma essas lembranças produziram sentidos nos sujeitos. A saudade que emergiu nesses momentos de desenraizamento está atrelada a memórias felizes nos espaços escolares. Além disso, destaco que não há espaço no *Echos* para memórias ruins do período da escola. E isso pode se dar a partir do jogo de forças e interesses dos produtores desses periódicos, pois era interesse da congregação produzir anuários que evocassem somente as boas experiências daqueles espaços (LUCA, 2005). Dessa forma, a

⁶⁴ Os cinquenta anos do Colégio Rosário foi marcado por intensa comemoração por parte da instituição e seus alunos e ex-alunos. Sobre, ver Rodrigues (2015).

narrativa de memória oral torna-se importante para evidenciar certas dissonâncias. No Colégio Rosário, a ex-aluna Nara (2021)

Então, assim... Eu estudei lá e, realmente, eu estudei lá. Eu não fiz grandes amigos, não tenho grandes memórias, assim e não restou nenhum amigo de lá. Não tenho contato com ninguém. Foi um período só estudo mesmo, não teve ligações. [...] A gente não tinha essa amizade que a gente tem agora, então, assim, a gente ficava muito, distante, né? as pessoas ficavam nas suas salas assim, tinha um corredor com sala envidraçada onde estavam os professores, também, mas eu quase não chegava lá, eu era muito.. Eu era não, eu ainda sou muito tímida. Então, eu não me relacionava muito, mas eu me lembro dos corredores que eram escuros, aquelas... agora acho que pela foto que eu vi ali está mais clarinho, mas era tudo meio cinzento, meio escuro, não tinha muita iluminação. Aquelas janelas pra cima da porta, não sei era uma sensação **mas assim, não é a ideia que a gente tem de colégio de hoje, assim que é um local mais agradável, ele era meio fechado assim.**

A ex-aluna que habitou o Rosário na década de 1970 não rememora esse período com saudosismo. Em vários momentos, remete-se ao edifício escolar como responsável por não produzir boas memórias. “eu me sentia pequena dentro daquela escola. Me sentia meio assim encolhida, não foi um ambiente, em que eu tenha me soltado muito, me parecia ser meio sufocante. Eu tinha um pouco de receio, um pouco de medo” (NARA, 2021). A grandiosidade dos espaços do Rosário produz em Nara, memórias de sufocamento, medo, receio, que diferem muito das narrativas inventariadas na pesquisa. Estas são importantes para pensarmos que o processo de rememorar não é o mesmo para todos. Vários fatores são importantes no processo de constituição das memórias, um deles é a memória coletiva. O fato de Nara não se sentir parte de um grupo, pode ser um indício dessa narrativa que foge da idealização do espaço da escola. Halbachs (1990) afirma que a memória dos grupos busca por continuidade, que pode ser encontrada na figura do prédio escolar.

Nesse sentido, destaco o depoimento de Dalton. No final de sua entrevista, o ex-aluno decide me mostrar algumas imagens que guardou do período em que estudou, outras que amealhou com os colegas e que tirou em sua volta ao Arquidiocesano. Ao se referir a fotografia da última vez que esteve na escola relembra:

Dalton: Essas imagens... Eu tive há uns 20 anos atrás no colégio e quando eu entrei. Eu sou um Chorão, sabe ? Eu choro até por 1 minuto de silêncio, mas eu chorei muito lá no colégio. Minha mulher não entendia por que eu tava tão transtornado. E um dos motivos que eu chorei é que o colégio, vamos dizer assim, a parte central se manteve a mesma, mas os médios viraram um ginásio alucinado. Uma arquitetura louca, lá! Pousou um disco voador lá no meio do colégio. O outro campo virou estacionamento, é... batalha, não tem mais campo nenhum. Não tem mais nos menores, hoje eu estava vendo, ontem eu estava olhando, numa pesquisa no Google Maps ou no Google Earth. E dentro do colégio onde nós jogávamos bola, hoje virou um jardimzinho, uma coisa nos menores, sabe Tiguez?

Álvaro: é eu vi, cheguei a ver isso.

Dalton: Enfim, mudou muito, destruíram os galpões.

No excerto destacado, Dalton evoca tristezas ao lembrar da última vez em que visitou o Arquidiocesano. Os espaços não eram mais os mesmos, o medo que possuíam ao abandonar a escola se tornou realidade. Os espaços vividos só existem em suas narrativas de memória.

A confirmação da evanescência dos espaços vividos por eles reforça a saudade que comparece inúmeras vezes em suas falas. Além disso, “torna-se importante refletir que a discussão acerca do desaparecimento é, em si, quase uma metáfora do fazer histórico, pois assim como o lembrar tem seu avesso no aquecer, o edificar encontra antítese no demolir” (ATIQUE, 2019, p. 23). Não se pode falar em memória sem o esquecimento, assim como há a necessidade de teorizar a preservação e sua não preservação. Os espaços do Arquidiocesano sofreram diversas mudanças ao longo das décadas de 1970 e 1980 com o intuito de se adequar a uma nova clientela⁶⁵.

Percebe-se um papel importante dado ao prédio escolar no processo de rememorar e também de evidenciar saudades. Talvez, pois como afirma Halbwachs (1990, p. 132): “A estabilidade do alojamento e seu aspecto interior impõem ao próprio grupo a imagem apaziguante de sua continuidade”. A certeza de que o espaço continuará produz nos ex-alunos a sensação de que suas

⁶⁵ Essas mudanças serão abordadas no subcapítulo 6.3 desta Tese, intitulado: “sensibilidades que mudam?”.

memórias, intimamente atreladas ao espaço vivido, permanecerão perenes. Nesse sentido, Albuquerque diz:

Sabemos que o sentir saudade está intimamente ligado a eventos marcados pela perda, pela ausência, pela mudança que não se deseja, pelo desaparecimento ou distanciamento de algo ou alguém com que se tem laços afetivos e existenciais. Esse processo de desterritorialização subjetiva, essa experiência de desarraigo, de perda de seu lugar existencial, de seu lar, de territórios construídos vivencialmente vai produzir uma idealização desses espaços e desse tempo que antecedem ao que seria visto como queda, que serão guardados na memória como fragmentos de espaços-tempos de bonança e felicidade, e que reaparecerão como reminiscências e lembranças em toda sua produção poética, marcada pelas dores e tristezas que passou a vivenciar no seu presente (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2013, p. 160).

Ao historicizar as saudades nas escolas Maristas, percebe-se uma maior produção de discursos saudosistas em momentos próximos às formaturas, datas comemorativas ou quando um ex-aluno volta à instituição com o passar dos anos. Como um “antídoto ao esquecimento”, a saudade emerge colada nas memórias, propositalmente como uma forma de perenizar as experiências vividas por aquele grupo durante a escolarização. Memórias que a todo momento se deparam com o esquecimento, com o esvanecer de seus pontos de fixação.

Dor, alegria, gratidão, frustração são sensibilidades que acompanham os sentidos dados às saudades escolares. De tudo isso fica um questionamento: como se aprende a sentir saudades? O discurso religioso manifestado a partir das práticas reproduzidas dentro dessas instituições escolares pode ser uma pista para responder esse questionamento.

5.2 ENTRE MISSAS, ALTARES E FESTIVIDADES: SENSIBILIDADES CATÓLICAS

Ao transpor os umbrais da escola, o estudante entrava em contato com uma cultura escolar repleta de símbolos, rituais e materialidades próprios da instituição em que estavam inseridos. Todo esse aparato cultural produz sensibilidades em quem experiencia aqueles lugares. Além da saudade, do gostar ou não da instituição percebe-se a emergência de sensibilidades afinadas com o discurso da Igreja Católica, o qual nomeei como sensibilidades católicas.

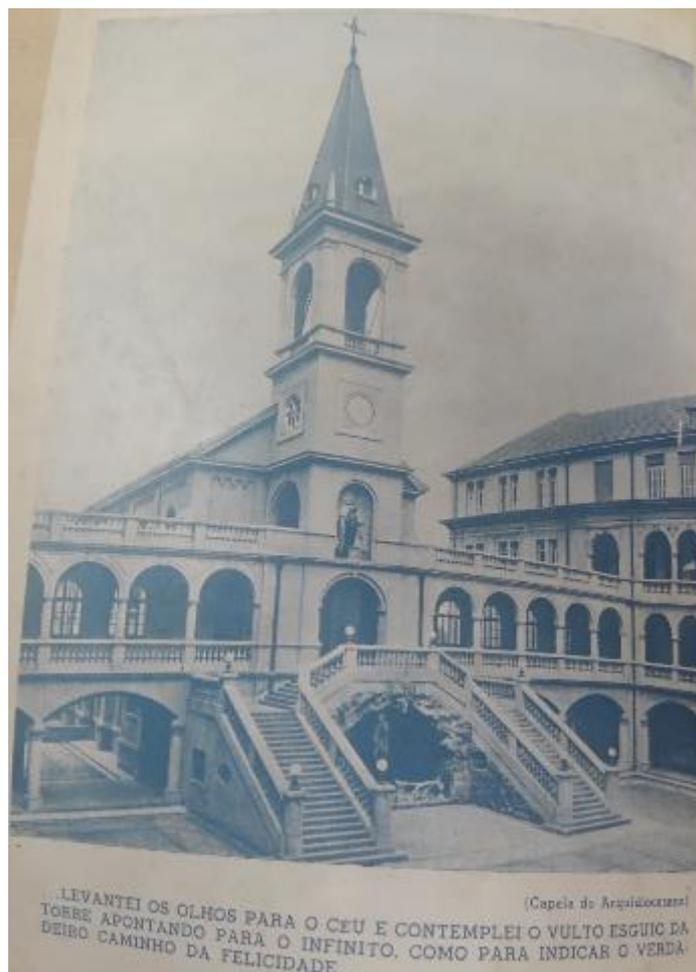
Todo esse aparato produz um espaço no qual os alunos se subjetivam ao discurso religioso, principalmente ao carisma da instituição mantenedora. No caso dos Maristas, a frase atribuída a Marcelino Champagnat: “formar bons cristãos e virtuosos cidadãos” é tida como lema da escola e pauta suas ações no coletivo. Fé, amar a Jesus e ter em Maria uma guia espiritual são alguns indícios dessas sensibilidades, acompanhadas de atividades que visam a propagação do evangelho e da instituição das práticas apostólicas missionárias.⁶⁶

Sendo assim, essa sensibilidade católica é formada a partir do ato de habitar esses espaços. Portanto, o título desse subcapítulo “entre missas, altares e festividades” pretende dar conta desses lugares em que essas sensações são disseminadas e portanto, aprendidas. Cabe reiterar que os sentimentos não são naturais, “implicam o aprendizado de códigos, de regras, de performances, de linguagens, de sentidos” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2013, p. 157). E nesse caso, ser católico, sentir sensibilidades atribuídas a esse catolicismo também emerge “de um aprendizado, de uma experiência, de uma formação que sempre será social e cultural, mas que também é histórica na medida em que se dá num dado tempo e num dado espaço específicos” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2013, p. 157).

A obrigatoriedade de frequentar a missa é uma das práticas instituídas pela cultura de escolas católicas mais comum encontrada. No capítulo destinado a análise da arquitetura do Rosário, Arquidiocesano e Champagnat afirmei a importância das capelas/ igrejas na dinâmica espacial marista. Esses locais dotados de sacralidade tendem a ser um dos primeiros contatos dos estudantes com a ritualística católica, e foram construídos com a finalidade de estimular o hábito e a frequência nesse espaço.

⁶⁶ Cruzada eucarística, Missões e a Congregação Mariana são algumas práticas apostólicas que visavam a congregação dos estudantes e a inculcação com mais fervor de ideais religiosos.

Figura 84: Capela nas páginas do Echos do Arquiocesano.



Fonte: O Arquiocesano, 1956, p. 30

Para além da obrigatoriedade explicitada no regulamento das escolas, os periódicos exercem bastante influência publicando diversas matérias em que mostram o interior desses espaços e narram as benesses que a frequência na capela traz ao estudante. Na figura 864, uma frase acompanha a imagem da entrada da capela do Arquiocesano: “levantei os olhos para o céu e contemplei o vulto esguio da torre, apontando para o infinito, como para indicar o verdadeiro caminho da felicidade” (O ARQUIDIOCESANO, 1956, p. 30).

Podemos inferir, a partir dessa composição, que esse espaço religioso é fundamental para estabelecer uma conexão com o sagrado e, portanto, via para o encontro da felicidade. As sensibilidades católicas são aprendidas e apreendidas a partir dos estímulos ao entrar nesses ambientes.

A grandiosidade do interior da Capela do Colégio Arquidiocesano de São Paulo é amoroso convite de Jesus. Hóstia à oração, ao recolhimento, à meditação. Na capela, o aluno compenetrado de suas obrigações religiosas para com Deus, diariamente encontra o segredo de sua força moral contra as investidas dos inimigos da alma (O ARQUIDIOCESANO, 1956, p. 34).

Figura 85: Matéria sobre a Capela do Colégio Arquidiocesano.



A Capela

Pouco vale a fé especulativa se não é **acompanhada da prática religiosa, coroação, complemento necessário das aulas de religião...**

Centro de intenso movimento, a capela do colégio congrega a família Arquidiocesana unida pela fé, suavemente bafejada pela esperança, na prática da mais perfeita caridade cristã... Quantos se revêm nesta capela, aos pés do altar, ali depondo suas preces... junto à Mesa Sagrada, recebendo assíduos o Pão dos Fortes.. ou retraídos, sob o peso das faltas, a chorar infidelidades passadas, num protesto de emenda futura... É a Missa matinal... a fervorosa comunhão... São visitas assíduas ao **Amigo fiel em horas silentes do dia... É a confissão frequente que limpa e tranquiliza a alma...** É maio, doce e saudoso mês de Maria...[...] É o retiro, horas de paz, alegrias inefáveis! A alma, enfim, que farta do exílio, busca a verdade, a felicidade, o céu: Deus! Alegre e atraente, a Capela convida ao recolhimento.

Fonte: Echos, 1947, p. 30

Porém, na dinâmica espacial marista nem sempre havia uma capela ou igreja para coroar os trabalhos religiosos. Para tanto, difundia-se o discurso de que a prática religiosa deveria ser feita em qualquer espaço da escola.

Figura 86: O pátio de Honra e as missas campais.



Fonte: Echos, 1947.

Na figura 86, temos a utilização de um espaço polissêmico: o pátio central. Na maioria das escolas, passou de local de vigilância para um lugar de destaque onde se realiza as festividades e as missas de honra. Com a finalidade de tornar visível as práticas católicas.

Além da missa, o altar pode ser considerado outro lugar de disseminação e aprendizagem dessas sensibilidades. Obviamente para ocorrer a missa, há a necessidade do altar, porém optei por separar as análises a partir do aparecimento da prática de construções de altares fora do ambiente específico da capela.

O mês de Maio é destinado a Maria no calendário litúrgico da Igreja Católica. Nas escolas Maristas essa data também adquire muita importância pois o espaço é decorado, os alunos são dispostos organizadamente pelos espaços de honra e diversas festividades são realizadas. Para Santos (2018), Champagnat estabeleceu um mês dedicado a “boa mãe” e, portanto, “era comum que houvesse diversas imagens espalhadas pelos ambientes. Por esse motivo,

o Fundador da congregação instaura o modo de educar do jeito de Maria” (SANTOS, 2018, p. 49).

Em maio de 1953 o periódico O Arquidiocesano publicava a matéria “O mês de maio na 1ª série A”. Nesta, o estudante Gilberto Pedreira dá indícios das práticas realizadas especificamente neste momento,

Todos os dias rezávamos o terço.
Depois do terço, diariamente copiávamos uma sentença que o professor punha na "pedra" e ao mesmo tempo o irmão dava uma atividade diária, como: comportar-se direito nas filas, no estudo, fazer melhor os deveres de aluno etc.
Assim o mês de maio decorreu mais ou menos bem. Mais ou menos sim, porque muitos meninos não seguiram a regra geral. Aliás não é de extranhar, pois o "diabinho" trabalha triplamente neste mês.
Sabem por que?
Justamente por ser o mês de Nossa senhora. Sim de Nossa senhora, nossa terna mãe celeste.
O diabinho não quer que nós a amemos, pois como nós bem o sabemos, e ele melhor do que nós, a devoção a Maria é o caminho certo para chegarmos ao céu, e o que ele quer é que nós caiamos no inferno. (PEDREIRA, Gilberto. O Arquidiocesano, n. 2, 1953, p.8)

Após a narrativa de Gilberto, a matéria dava ênfase a outra prática estabelecida na instituição: “A nota marcante do mês de maio foram os altares de Maria. Cada aula erigiu um altazinho simples, lindo, florido e inundado de luz” (O Arquidiocesano, 1953, p. 8). Atento para a prática de produção de pequenos “altares” destinados a Maria nas salas de aulas. O altar é uma peça importante da liturgia católica, é nele onde a missa se efetiva e ocorre a transfiguração da hóstia em algo sagrado.

A confecção dos altares nas salas de aula pode ser analisada como “práticas de espaço” (CERTEAU, 1976) isto é, apropriação daquele espaço a partir da construção de outros discursos. Os periódicos estudantis apresentam intensa cobertura fotográfica desses momentos. Em Maio de 1950, o Irmão Provincial advertia os irmãos Maristas da Província Meridional:

Os altares do mês de Maria, nas aulas são de tradição também na nossa província. Entretanto, seja nisso, como em tudo o mais, procedido com tato pedagógico. Não haja provocação de invejas, ao querer-se estabelecer uma discreta emulação. Que esteja toda dirigida sobre a glória a tributar a Maria Santíssima;

e não sobre um louvor que o altar poderia atrair à aula ou ao professor... Por isso, procure-se fazer tudo com bom gosto, sem exageros. (Boletim de Estudo, Maio, 1950, n.160, p. 3)

O Boletim de Estudo era uma publicação produzida pela província Meridional e circulava especificamente nas escolas dessa jurisdição eclesial. O periódico era um canal de comunicação com os Irmãos, até então não se permitia professores leigos, e disseminava orientações pedagógicas a partir das Regras da Congregação e das proposições dos Capítulos Gerais⁶⁷.

Essas intervenções no espaço tinham como intuito logar sacralidade aos espaços comuns, durante o mês de maio. Através do hábito e da repetição, diversas passagens da liturgia são apresentadas aos estudantes. Os periódicos indicam que essas práticas foram propostas por Marcelino Champagnat em suas cartas: "Maio - Mês de Nossa Senhora. Continuando a bela tradição legada pelo Vel. Pe. Champagnat, celebra-se com certa pompa o mês de Maria em todos os colégios dirigidos pelos Irmãos Maristas" (ECHOS, 1936, p.157). Além disso, destaque que também estão expressas no Guia das Escolas Maristas: "Mês de Maria. A prática do mês de Maria constitui modo adequado para inspirar sólida devoção à Santíssima Virgem. [...]" (GUIA DAS ESCOLAS, p. 114).

Ao indicar que a prática inspire a devoção à Virgem Maria, podemos inferir a formação de sensibilidades católicas por meio da repetição desses atos. No echos do Rosário encontramos ressonância ao dizer que "é grande o entusiasmo com que diariamente cada aluno procura testemunhar a sua devoção a Maria Sma., cuja influência é tão preponderante na formação e educação da mocidade" (ECHOS, 1946, p. 157).

Os irmãos maristas adotavam essas práticas desde o início do século XX, no Brasil. Damião (1950) aponta que os educadores foram convidados a lecionar no externato Anchieta⁶⁸ em Porto Alegre no ano de 1903. Reproduzo a narrativa do Irmão provincial:

⁶⁷ Órgão colegiado de administração da congregação marista na qual eram votadas as alterações nos regimentos e modos de vida da congregação.

⁶⁸ Criado em 1890, o Colégio Anchieta localizava-se em Porto Alegre e era o externato do Colégio Conceição de São Leopoldo, pertencente a ordem dos Jesuítas. Sobre o Colégio Anchieta e seus espaços, ver Grimaldi (2016).

Com a entrada dos novos religiosos educadores, melhorou sensivelmente o espírito dos alunos que aprenderam a disciplinar sua conduta e trabalhar na aquisição de novos conhecimentos. Isso naturalmente agradava aos mantenedores e diretores da escola, os revmos. Padres Jesuítas e aos snrs. pais. (DAMIÃO, 1950, p. 137)

Os maristas passaram a reproduzir suas práticas também no Colégio Anchieta. Damião narra: “o Ir. J. Prospero armou um altarzinho de Nossa Senhora, na aula. Cousa Nova. Estranha. Os meninos gostaram. Cânticos e preces ecoavam piedosos no recinto sob o beneplácito olhar da doce Virgem Maria”. (DAMIÃO, 1950, p. 138). Os padres Jesuítas não ficaram contentes com a prática, ainda segundo Damião, o padre reitor pediu que,

proibisse o prosseguimento daquele modo de celebrar o mês de Maria. Que diriam os pais dos alunos, quase todos filiados à maçonaria, quando soubessem que seus filhos, confiados a uma Escola, frequentavam diariamente uma igreja? ah! viriam protestos e a escola fecharia em breve por fala de alunos. [...] Num daqueles dias, enfiou-se um aluno do IR. Weiber pela porta da aula do Ir. J. Prospero a dentro, durante um recreio, querendo informações do maninho que frequentava a aula deste ultimo irmão. E depois:
 - mas o Irmão, o senhor construiu aqui um altar? Aqui não é Igreja.
 - Quem disse que só na igreja se podem construir altares? Não vê que estamos no belo mês de maio? É o mês consagrado especialmente a Maria e cada dia os alunos rezam e canta a Nossa senhora diante de sua estátua. (DAMIÃO, 1950, p. 138)

Esses modos de celebrar a data litúrgica diferiam conforme as ordens e congregações. No excerto temos indícios do temor da direção do Anchieta frente a publicização e repetição do culto à Virgem Maria. A narrativa do Irmão Damião dá a entender que aquela prática é recente nas escolas, mesmo tendo sido proposta no século XIX pelo fundador dos maristas. Porém, até quando se manteve?

As narrativas orais, e os Echos indicam que esse costume seguiu até o final dos anos 1960 nas três escolas estudadas. Dalton narra o processo de confecção da homenagem/altar:

Dalton: Uma coisa que até contei a semana passada. Quando tocava a música dos titãs: as flores de plástico não morrem, que a gente tinha, você deve ter feito muito, que você era bom aluno. No mês de maio, no início do mês de maio, a gente fazia altarzinho de Nossa Senhora. Aí tinha que ir comprar tecido, chita, sei lá que tecido era aquele, um paninho vagabundo pra fazer, cobrir o altar. Botar vasinho. Aí o Joel levava de casa um vaso. O outro levava de casa uma vela. Fazia mesmo na sala, um altar. (DALTON, 2021)

Nas três entrevistas realizadas com Dalton, o ex-aluno rememora conjuntamente com os outros colegas, a confecção do altar no mês de maio. Os alunos do curso primário dividiam as tarefas para a confecção do altar na sua sala de aula. O altar simboliza o contato com o sagrado a partir da criação de um lugar de adoração. Nesse sentido, erigir esse objeto dentro da sala de aula contempla a ideia da proximidade da religião aos alunos. Dalton traz outro fato interessante para pensarmos esse processo de produção:

Era uma honraria receber a coroa de Nossa Senhora e depois de rezar o terço, rezar salve rainha, rezar tudo que tinha que rezar. Ensaia-se isso. Era ensaiado. Ai eles iam lá, coroavam a Nossa Senhora, botavam a coroa na cabeça da imagem de Nossa Senhora. Era uma coisa que fazíamos com muito respeito, com muita entrega interior, sensibilidade, etc, sabe? Muito legal (DALTON, 2021)

O simples ato de compor um espaço de adoração à Virgem Maria também é utilizado como instrumento de distinção. Essa honraria narrar por Dalton só era dada aos melhores alunos como forma de autorregular e premiar os que seguem o caminho correto do estudo e da religião.

Outra prática a ser analisada entendendo como produtora de sensibilidades católicas é a do Retiro. Duas vezes ao ano, os estudantes passavam um final de semana nas instituições como forma de reparar seus erros e revigorar a fé. Não havia obrigatoriedade para a presença nos retiros anuais, porém os irmãos recomendavam fortemente a fim de "reformular os passos errados da vida" (O Arquidiocesano, 1957, n.8, p. 4).

Em 1947, o Echos do Arquidiocesano publica uma matéria ricamente ilustrada trazendo um resumo sobre o retiro espiritual anual. Transcrevo as narrativas:

Figura 87 -
Estudante e o retiro



Fonte: Echos,
1947, p. 10

Entre muitas colhemos para os ecos as seguintes impressões:
"Agora sei por experiência o que um retiro e quanto proveito traz a uma alma bem disposta". M. L.

"Os dias de retiro foram muitos para muitos de nós o começo de uma vida mais pura e generosa. Recebemos um novo alento no caminho do Céu". L. A.

Padre Juvenal Martins:

"Meninos! Lembrando-vos o santo Retiro, "vigiae e orae, pois não sabeis o dia, nem a hora" (MAAt, 25,13) e, "sede fieis até a morte e eu vos darei a coroa da vida". (Apoc, II, 10).

- Uma só Pátria: o Paraíso;

Uma só aspiração: Agradar a Deus;

Uma só aspiração: Fazer-nos santos

Um só meio: Maria Santíssima!

Dois dias de retiro no Arqui Pe. Juvenal Martins e Pe. Albertini, dias 18,19 e 20 de agosto.

"Na minha secção, o Pe Albertini, encarregado dos alunos maiores, soube despertar em nós o entusiasmo por um belo ideal de moço católico. Para quase todos os alunos o Retiro foi um trabalho muito sério em que se firmaram sólidas convicções e propósitos para uma vida nordeada segundo os princípios cristãos. Foram 2 dias deliciosos em que gozamos dos tesouros de graças que Jesus nos brindava.

A procissão luminosa, no fim do último dia, viu o colégio em peso reunido diante da Gruta. Todos os alunos erguendo as velas ao céu, juraram fidelidade às resoluções tomadas e imploraram a proteção da boa Mãe Maria Santíssima. Foi um espetáculo bellissimo que calou profundo no nosso coração e que nunca poderemos esquecer. Um retirante. (Echos, 1947, p. 10)

A composição elaborada pelos responsáveis pela publicação do Echos tornava o retiro como um acontecimento importantíssimo dentro da rotina da instituição. Depoimento dos alunos retirantes e do padre responsável pelos trabalhos buscava, além da inculcação de subjetividades católicas, seduzir os pequenos estudantes para a vida na congregação.

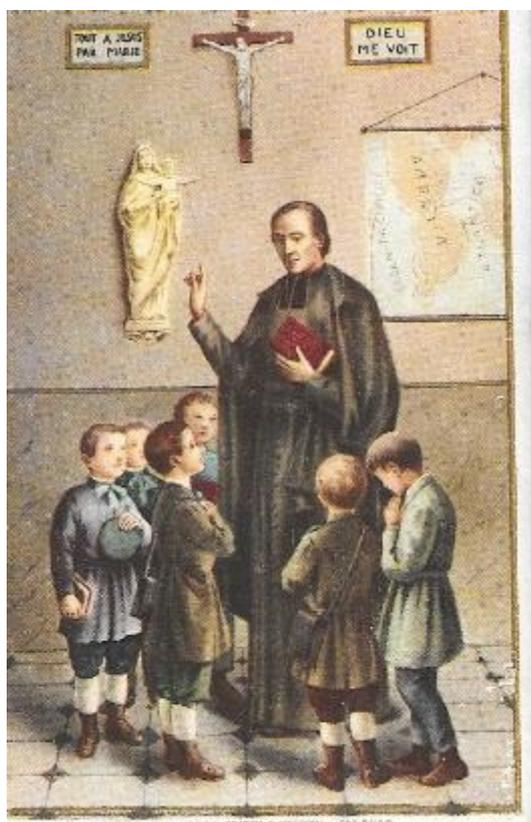
Figura 88: Rituais para finalização do retiro.



Fonte: Echos do Arquiocesano, 1947.

Os retiros eram configurados de uma forma que os retirantes comunicassem aos outros estudantes o quão maravilhoso tinha sido a experiência. Dessa forma, a procissão das luzes, conforme a figura 88, evidencia um acontecimento que pretendia formar e informar os alunos do Arqui. A gruta localizada ao centro do pátio de honra, aos pés da capela, era o local perfeito para a disseminação dessas práticas.

Figura 89: Santinho Marcelino Champagnat.



Fonte: Marcelo Proustliogne.

Para além das missas, altares e festividades, as sensibilidades católicas também se formam e se conformam a partir da intensa produção imagética produzida pelos irmãos. Na figura 89, temos um santinho com a imagem de São Marcelino Champagnat. Esta imagem foi salvaguardada por um ex-aluno do Colégio do Carmo, administrado pelos Maristas em São Paulo.

Ao descrevermos a imagem observa-se Marcelino no meio da cena, em uma mão segura a bíblia e na outra apresenta a imagem de Maria aos alunos. Esta representação sintetiza o processo de produção de sensibilidades católicas nas instituições maristas, pelo menos, até o início da década de 1970. Após a indícios da emergência de outras sensibilidades que serão abordadas nas próximas páginas.

Ainda refletindo sobre a imagem, temos os alunos prestando atenção ao professor, alguns com as mãos em sinal de oração e outros apenas observando o que é ensinado. Destaco a importância do espaço produzido com os símbolos ligados à congregação marista: o crucifixo, a imagem de Nossa Senhora e os dois quadros com os dizeres (Tout a Jesus par Marie) e (Die me Voit). O primeiro quadro representa a devoção da congregação para com a mãe de Jesus Cristo⁶⁹. A máxima Deus me vê era colocada em todos os espaços das escolas como forma de ensinar a autoregulação dos estudantes. A vigilância engendrada no Rosário, Arquidiocesano e Champagnat fazia com que os próprios estudantes regulassem suas atitudes e posicionamentos. Para tanto, a repetição era uma forma de “educar as sensibilidades”.

Para finalizar, a produção de periódicos pelos irmãos e sua difusão também faz parte do processo de conformar sensibilidades. Como explicitado anteriormente, O ingresso dos Maristas em terras brasileiras fez parte de um projeto de reorganização da Igreja Católica enquanto instituição. Desse modo, um meio de manter a circularidade de discursos e a coesão dos ideais que vinham da casa matriz do instituto⁷⁰ e se deu na manutenção e criação de

⁶⁹ Há indícios dessa devoção nas cartas escritas por Marcelino Champagnat. Além disso, Nossa senhora se tornaria o símbolo da província Marista do Brasil-Meridional.

⁷⁰ A congregação mudou de casa matriz diversas vezes conforme foi mudando a localidade. La Valla, Hermitage, Saint Genis Laval, Roma. Sobre os lugares maristas, ver Damiano (1950).

periódicos. Em 1920, publicaram os *Bulletins de L'institut*, editado na França e se dirigia a todas as casas provinciais espalhadas pelo mundo.

O currículo, as práticas e etc não foram os únicos meios pelos quais a congregação buscou replicar o projeto da Igreja. A imprensa teve um forte papel nesta difusão discursiva. E na produção de sensibilidades. Nas instituições Maristas, a imprensa de educação e ensino atingiu um bom nível de circulação de ideias e isso se pode notar a partir da criação de diversos periódicos: *Echos*, *Revista ideal*, o *Arquidiocesano* e outros. Desde os anos 1920, a congregação mantinha a imprensa como forma de socializar discursos, tendo seu primeiro periódico os “*Bulletins de L'institut*”⁷¹. Tendo em vista o contexto da recatolicização pelo qual a Igreja passava, no início do século XX, uma das alternativas das ações dirigia-se para a educação dos jovens. Essa ação, não se deu exclusivamente no âmbito da escola, mas também na criação de periódicos que circulassem no ambiente estudantil e nas casas dos alunos. Era como se fosse um “guia” das ações, dos pensamentos e do exercício da vida cristã. Tal qual o *Guide des écoles*.

Em abril de 1944, nas dependências do Instituto Champagnat, foi publicada a primeira edição do *Ideal*. Em seu cabeçalho a imagem de dois rapazes, um em cada canto da imagem, olhando para uma cruz que emana raios de luz, embaixo, o monograma de maria, símbolo da congregação e o nome do periódico em letras garrafais.

Os primeiros exemplares, com apenas 4 páginas, anunciavam em sua capa o objetivo de tal produção. A ideia da criação de um periódico se deu durante os trabalhos da semana de ação católica em fevereiro de 1944, nas dependências do Instituto Champagnat [até então casa paroquial]. A criação de um órgão institucional veio da “incompreensão mútua das associações religiosas existentes na mesma localidade ou, até, na mesma casa (*O IDEAL*, 1943, p. 1)”

⁷¹ Primeiro periódico editado pela congregação Marista, tinha a função de informar as decisões, normativas e discursos da casa generalícia e do superior provincial da rede.

e do "isolamento e despreocupação em relação aos agrupamentos congêneres distantes. (O IDEAL, 1943, p. 2)"

As palavras do Irmão Vendelino, superior provincial da província Marista no Sul do Brasil, indiciam que um dos objetivos dessa "modesta folhinha" era a educação católica das juventudes. Educação pelo exemplo: "O "Ideal" quer manter e avivar em vós a chama do entusiasmo pela causa incomparavelmente nobre da conquista das almas para Cristo Rei: da vossa alma primeiro, e depois da dos outros que arrastareis pelo vosso exemplo, pelas vossas palavras, pelas vossas preces." Ainda sobre o isolamento das instituições Maristas, Ir Vendelino continua:

Resulta uma lamentável dispersão de forças, arrefecimento do entusiasmo inicial, desânimo, estiolamento e rápido declínio de obras vitais para garantir a solidez da formação religiosa recebida nos educandários religiosos. O "IDEAL", esteando-se na graça de Deus, deseja sanar esses dois males. Mês por mês, caros jovens leitores, ele virá servir-vos pequeninas diretivas para a vossa valorização pessoal: guiar-vos para um "ideal" de vida. Ele vos trará informações instrutivas que servirão para pôr em contato umas com as outras as diversas associações e para apontar-lhes os meios de conjugar seus esforços no sentido de consolidar e alargar as fronteiras do Reino de Deus. (O IDEAL, 1943, p. 1)

Figura 90: Capa do periódico Ideal



Fonte: (Ideal, 1956)

Em seu primeiro ano de circulação, “O Ideal”, fez uma campanha ferrenha para garantir associados em todas as instituições maristas brasileiras. Nota-se que o aumento da demanda também ocasionou uma mudança em sua estrutura tipográfica: de quatro folhas mensais publicadas em 1944 para dez em 1945. Em maio de 1944 já se observava um grande número de assinaturas, 2712 contemplando escolas em Santa Maria, Novo Hamburgo, Garibaldi, Lajeado, Porto Alegre, Santa Cruz e em Curitiba (PR).

No número 3 de Junho de 1944, O Irmão Januário escreve:

[...] Tal é o fim da educação: formar a pessoa cristã para o apostolado. Este conceito personalístico-cristão está pois em franca oposição às ruinosas ideologias do homem-indivíduo e indiferente na sua apatia apostólica, e nos restitui a verdadeira visão do homem a ser educado, nos revela sua verdadeira natureza seu lugar competente no universo e, por conseguinte seu verdadeiro destino.

Os editoriais e matérias publicadas no “Ideal” não foram as únicas maneiras pelas quais se reproduziu o discurso católico, as capas têm um papel importante nesse processo. A partir do ano de 1945 todas as edições passaram a ser publicadas com capas alusivas às datas comemorativas católicas ou outras imagens.

A criação de diversos periódicos escolares: Echos, O Arquidiocesano, O Ideal; as missas; a confecção dos altares de Maria; as festividades e as rezas diárias foram práticas adotadas pelas instituições maristas para que as sensibilidades católicas fossem formadas nos estudantes e também para que garantisse a sua manutenção. No final da década de 1960, os estudantes apontam mudanças nessas sensibilidades e também na forma como a congregação conduzia suas escolas. Nas próximas páginas, analiso as mudanças que ocorrem aos poucos nas escolas e na congregação.

5.3 SENSIBILIDADES QUE MUDAM?

No final da década de 1960, as escolas maristas experienciaram diversas mudanças estruturais e pedagógicas. O fim do regime de Internato, ingresso de meninas, o encerramento dos espaços escolares para fins de moradia dos Irmãos e os discursos advindos do Concílio Vaticano II anunciam mudanças espaciais e também na conformação das sensibilidades.

As mudanças que tornaram a década de 1970 marcada pela emergência de outras sensibilidades começaram alguns anos antes. Em 1958 houve a dissolução administrativa da Província do Brasil Central⁷². Após 61 anos de atividade os superiores provinciais decidiram pela divisão em duas províncias: do Rio de Janeiro e Província Marista de São Paulo. Cada uma com suas legislações próprias e independentes uma da outra. Os efeitos dessa divisão seriam vistos a partir da adoção de práticas distintas por parte dessas divisões eclesiais. Nos centramos nas mudanças realizadas pela província de São Paulo, responsável pelo colégio Arquidiocesano.

Figura 91:
Champagnat e o Rabat



Fonte: ○
Arquidiocesano,
1959, p. 7)

Indumentária nova

No começo, uma certa estranheza feita de curiosidade, depois a naturalidade que o convívio traz. Mas que a alteração embora pequena foi notória, impossível recusar. Era tão típica, tão marcante, tão "clamorosa" aquela placa branca, sob o rosto dos Irmãos. Chamavam-lhe "rabat". A batina e o crucifixo são o apanágio de muitas ordens religiosas. Mas, o "rabat" não deixava de marcar. Caracterizava. Fortemente.

Numa aglomeração, tão fácil identificar o "irmão": era olhar e procurar a "chapa-branca". Nem se negue que fosse simpática. Compunha o "ambiente", acima do crucifixo.

Mas que era de outra época, indiscutível. Teve seu tempo e com ele sua significação. Fatalmente iria cair. Mesmo porque, nem aqui nem algures, o hábito faz o monge. Assim, se o "rabat" identificava o marista, o "rabat" não fazia o marista.

Concedamos que certo sentimentalismo acostumara alguns espíritos ao esplendor "daquele colarinho rebatido sobre o peito". Entretanto, a resolução do capítulo geral de setembro de 1958, abolindo o "rabat", veio apenas consagrar um princípio que os tempos exigiam e para cuja importância a própria Santa

⁷² Criada em 1897, abrangia os estados do Paraná, Santa Catarina, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo.

Sé, na palavra do grande e extraordinário PIO XII, chamara a atenção: adaptar-se aos tempos!

Foi o que se fez. Não tenham medo os saudosistas: amanhã, os antigos alunos saberão identificar seus antigos mestres, da mesma forma como o têm feito os antepassados; porque o espírito será o mesmo.

O marista, de colarinho romano, continuará o mesmo apóstolo de Maria, levando ao peito a efígie do Cristo em Cruz. Este, sim, não passará jamais. Se o "rabat" era uma reminiscência, o Crucifixo é uma doutrina, uma filosofia da vida, um caminho de salvação. Ego Sum Via, Veritas et Vita (jo, 146) (ARQUIDIOCESANO, 1959, n.34 p. 7)

A matéria do Arquiocesano publicada em 1959 tematiza uma das mudanças empreendidas: a supressão do rabat. Esse pedaço de tecido branco que pode ser visto na Figura 91, era usado pelo fundador da congregação e foi considerado uma peça tradicional na indumentária marista. Em um primeiro olhar, a troca da vestimenta por parte dos Irmãos pode ser algo banal. Porém, ao mudar o traje específico dos religiosos, estes sinalizavam sua aproximação aos ideais da contemporaneidade. O rabat era um símbolo criado e utilizado pelos membros da igreja desde o Concílio de Trento como uma marca desse soldado da fé e o distinguiu de outros integrantes.

Seguindo a análise pelas atitudes da congregação, Dalton (2021) ressalta que nos últimos anos de sua escolarização o número de irmãos diminuiu muito. Para ele, a falta de vocação seria um dos motivos de ausências de novos membros. Ao rememorar sobre os jogos que participavam fora da escola, Dalton (2021) narra a visita à casa de formação da província, que se localizava em Curitiba/PR: “O seminário era um troço boçal de grande, talvez regulasse com o Arqui e, se chamava Champagnat. A minha impressão era de visitar no intuito de que alguém se apaixonasse com o que tava vendo”. Nesse sentido, a instituição tentava produzir nos estudantes um interesse para a entrada no juvenato⁷³. Com isso, essas atividades em que circulavam diversos estudantes

⁷³ Primeira modalidade de formação dos postulantes ao ingresso na congregação. Antes do voto perpétuo, os postulantes passam por diversos níveis: juvenato, noviciado, postulante e escolástico.

pelas instalações da província eram momento oportuno para cooptar novos membros em um momento no qual o número de irmãos decrescia.

Era um momento delicado para os Maristas e para a Igreja como um todo. Durante o período de outubro de 1962 a dezembro de 1965, a instituição religiosa promoveu o XXI Concílio⁷⁴ Ecumênico nomeado Concílio Vaticano II. John O'malley considera o Vaticano II como um marco na história do catolicismo. O concílio com maior participação dentro da igreja, mais de 2 mil bispos de mais de 100 países.

O Vaticano II foi o primeiro concílio a levar em conta culturas diferentes da europeia. Em seu primeiro documento, "A sagrada liturgia", o concílio reafirmou que a Igreja estava aberta para toda e qualquer cultura e só excluía os aspectos que poderiam ser supersticiosos. O Concílio queria fomentar a adaptação local e promover um grau maior de autonomia em muitas áreas da vida eclesial. Em outras palavras, a unidade na igreja não significava uniformidade em todos os sentidos. [...] **O Vaticano II evitou o vocabulário da punição e culpa, o vocabulário dos anátemas, e o substituiu por um vocabulário de amizade, parceria, reciprocidade.** "Nada poderia ser mais relevante para nosso mundo de hoje do que a necessidade de reconciliação e interioridade". A mudança visava causar impacto no comportamento da igreja e, assim, de cada cristão, especialmente dos que têm autoridade. (O'MALLEY, 2012, p. 9, grifo meu).

A assembleia pretendeu mudar o estilo em que a instituição atuava "da coerção para a consciência; da hostilidade para a amizade; da rivalidade para a parceria; da suspeita para a confiança; [...] das ameaças para a persuasão" (O'MALLEY, 2012, p. 9). Essas atitudes legaram às conferências a alcunha de "Concílio da reconciliação", pois reconciliava-se com o mundo moderno, o qual tinha se afastado desde o século XVIII⁷⁵. Destaco que após este sínodo, vários discursos emergiram na mídia de que o progresso havia afetado uma das instituições mais conservadoras da contemporaneidade (IDEAL, 1966). Alguns intelectuais católicos não concordaram com essas mudanças:

Progresso e Salvação

"O cristianismo não é uma religião do progresso, é uma religião da salvação", diz Péguy. **A idolatria do progresso compromete a salvação, porque ela desconhece o abismo**

⁷⁴ Espécie de assembleia de bispos e membros da Igreja Católica com a finalidade de deliberar sobre temas que envolvem o mundo do catolicismo.

⁷⁵ Destaco, como tratei no capítulo 3, que os Maristas emergiram nesse momento de afastamento à modernidade, como forma de educar as crianças no "verdadeiro" catolicismo.

irredutível que separa a marcha do tempo da entrada na eternidade. Mas, procurando antes de tudo a salvação e velando por acréscimo sobre as condições terrestres dessa salvação cuja fonte não está senão em Deus (a missão temporal do cristão consiste em aplainar e balisar a pista que conduz para o céu), trabalha-se também para a edificação de um progresso social, limitado e relativo como tudo que pertence ao homem e ao tempo, mas autêntico, esperando o cumprimento de nosso destino na Cidade de Deus, que está além do social, do tempo e da morte. Gustave Thibon⁷⁶ (BOLETIM DE ESTUDOS, 1968, p. 240).

Em 1968, Gustave Thibon, filósofo convertido ao catolicismo, publica esse excerto no qual se mostra reticente frente ao esforço da Igreja Católica em se atualizar. Destaco que, por mais que alguns discursos fossem contra o movimento de aproximação da Igreja com seus fiéis, produzidos a partir da reunião conciliar, os ventos do concílio chegaram até o Brasil.

Sendo assim, as mudanças empreendidas no final dos anos 1960 começavam a influenciar na forma com que as escolas tratavam seus alunos e seu espaço. Anteriormente, analisei de que forma os prédios maristas se relacionavam com o externo, utilizando a ideia proposta por Bachelard (1970) de dialética do espaço fechado e aberto. As edificações maristas tendiam a resguardar o seu interior e apenas privilegiarem a sua fachada. Identifico que essa espécie de resguardo para com o ambiente externo começa a se esfacelar nesse período. Inúmeros são os depoimentos de antigos estudantes que relatam um maior intercâmbio entre as edificações e seus entornos. Pode-se pensar a existência de uma espécie de porosidade no espaço arquitetural, mas também nas práticas das escolas católicas, que tenderam a se abrir a outros discursos.

⁷⁶ Filósofo católico. Sobre, ver Wesley Sutermeister <https://digitalcommons.csbsju.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://pt.wikipedia.org/&httpsredir=1&article=1108&context=obsculta>

Figura 92: Vista aérea do Colégio Rosário (1962).



Fonte: Memorial da PUC-RS.

Ao observarmos a fotografia que mostra a vista aérea da região da av. independência podemos tecer algumas análises. Neste período, no prédio fronteiro à praça D. Sebastião localizava-se a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, que possui sua história ligada ao colégio Rosário e, posteriormente, ao colégio Champagnat. Na data da imagem, observa-se um afastamento da escola e desta região arborizada, pois os prédios do Rosário ficavam na outra extremidade “protegidos” pela edificação da universidade. O acesso era realizado apenas pela fachada que ficava situada na av. independência.

Em 4 de fevereiro de 1968, os irmãos da PUC abandonam as dependências contiguas ao colégio Rosário e partem para o campus localizado na avenida Ipiranga (BOLETIM DE ESTUDOS, 1968). Imediatamente, o Rosário já ocupou o espaço abandonado pela universidade e instalou as classes do ensino colegial. Conforme citei anteriormente, neste momento a instituição resolveu olhar para seu passado, seus prédios antigos e decidiu demoli-los.

Marcelo, ex-aluno que habitou o Rosário no período de 1978 a 80 relata que “foi uma época de muita mudança ali, muitos prédios foram construídos. Saindo a aquela arquitetura mais antiga” (MARCELO, 2021). A primeira estrutura edificada e também o prédio dedicado ao internato foram demolidos nesse processo de ocupação da edificação da universidade. Com isso, os estudantes estavam mais próximos do exterior da instituição. A praça D. Sebastião passava

a ser vista através das janelas das salas de aula e pode ser frequentada pelo público estudantil,

Na minha época não tinha nada disso. Até a gente ia conversar, ir pra cantina. A gente ia pra praça, dava pra ir pra praça, pra sair. Todo mundo ficava naquela rua ali na pracinha. É que essa época, final dos anos 70 era uma época que havia muita liberdade. Liberdade real, de pensar, de agir. Tinha colegas batistas, mórmons, de todas as religiões. Não era rígido. (MARCELO, 2021)

O antigo aluno rememora fazendo uma oposição ao presente em que vive. Para ele, hoje, o que temos é a insegurança ao frequentar esses espaços, diferente do seu tempo, quando a av. Independência era muito agitada e não havia problema em circular pela praça, nem à noite.

Sabe-se que, nos anos 1970, durante a fase mais repressiva do período da ditadura civil-militar brasileira, não havia tanta liberdade assim. Porém, essa porosidade que se verifica na relação entre o externo e interno do edifício do Rosário, pode suscitar a ilusão de uma liberdade total. Simone (2021) ao lembrar do que faziam nas horas em que não estavam em sala de aula, diz “na minha época o recreio era na praça. Não tinha muito problema. Hoje não tem liberdade, hoje é muito fechado”. Simone (2021), ex-aluna do Rosário do início da década de 1980, reafirma o que foi dito anteriormente,

A praça é também um lugar que eu lembro bastante, mas no segundo grau, a gente ia bastante. Por que a gente podia ir na hora do recreio. Às vezes, a gente não voltava do intervalo na praça (risos). A praça era legal. As festas de final de ano eram feitas lá. Era bem cuidada, o Rosário dava bastante valor. Hoje não vejo tanto isso (SIMONE, 2021).

A temática da liberdade nos espaços escolares também apareceu na pesquisa de dissertação (GRIMALDI, 2016). Porém, emergiu em circunstâncias diferentes, o prédio das escolas pesquisadas possuía uma arquitetura modernista, que possibilitava em suas formas livres, sensibilidades atreladas a ideia de liberdade.

Em meio a esse clima de liberdade, Marcelo comenta seu “primeiro ato de rebeldia”,

Vou te contar o que considero meu primeiro ato de rebeldia.

O Rosário elevou o preço das mensalidades. Era meio carinho. Um dia combinamos de todo mundo jogar bolitas escada abaixo. Era um mar de bolitas caindo. Começamos a largar no corredor e o pessoal não conseguia caminhar. Isso aí eu me lembro bem, tu falou dos espaços. Pra isso serviu aquelas escadas. Ai abaixaram o valor das mensalidades. [...]Eu gostei muito de estudar no Rosário. (MARCELO, 2021).

As lembranças do primeiro ato de rebeldia indiciam a possibilidade de os estudantes expressarem seu descontentamento para com a escola através de práticas do espaço. A liberdade como uma sensibilidade emergente nesse momento de transformação nas escolas maristas também comparece nas narrativas de antigos estudantes do Colégio Champagnat. Desde o final dos anos 1960, o colégio habitava o mesmo terreno que os estudantes da PUC-RS.

Figura 93: Vista aérea do Campus da Pucrs – Década de 1970



Fonte: Acervo do ex-aluno Leandro.

Em 1968, como disse anteriormente, a universidade⁷⁷ passa a ocupar o terreno que pertencia ao Colégio Champagnat. Na figura 93, estima-se que a

⁷⁷ Nos anos 50, a universidade abria cada vez mais cursos e recebia mais alunos no espaço da Av. Independência. Ao longo dos anos 1950, algumas tentativas foram feitas para a construção

foto é datada do final da década de 1970, podemos observar que a ideia de porosidade utilizada para o Colégio Rosário, não cabe aqui. À medida que a universidade foi se espalhando, a escola passou a perder parte do seu território, incluindo uma parcela do seu próprio prédio. Neste jogo de forças, a escola ia aos poucos perdendo seus espaços.

No entanto, essa porosidade esfacelada por outro lado, evoca em alguns estudantes outras memórias:

Era tudo muito aberto, tu podia entrar e sair a hora que tu queria, tu podia matar aula e caminhar pelos campus da Puc. Eu no meu caso conheci o meu ex-marido na escola, ele morava no menino deus e eu na chácara das pedras. Então, nosso ponto de encontro era na escola e a gente matava aula pra passear e nos conhecer. (SIMONE, 2021)

Ao relacionar a imagem e o depoimento de Simone podemos perceber que não havia separação física entre a escola e a universidade no campus em construção. Ao centro, percebe-se uma enorme estrutura de esportes destinada à escola, que aos poucos foi sendo utilizada pelos alunos dos cursos de Educação Física e, no final da década de 1978, tornou-se o centro desportivo da PUCRS (JOÃO; CLEMENTE, 1994).

Arq. Modernista Construção de edifícios com uma nova gramática – Modernidade.

Arquidiocesano 1959, n.34 p.7

Na verdade, a Puc foi assumindo, foi tirando fora e a gente ficou. Foi uma época que a gente ficou muito triste. A gente tinha a piscina, e quando desmancharam a piscina, eu me lembro pq a Puc fazia Educação Física. Quem estava na faculdade, naquela época, era obrigado a fazer aula de Educação Física. Então, os alunos tinham que fazer. Eles escolhiam alguma coisa. Então, alguns faziam, no horário da noite depois do nosso treino, a Puc entrava com a patinação. E ai eu dizia: pra que desmanchar essa piscina? Por que não investir, fazer algo maior ao redor dela? [...]
Resolveram desmanchar e depois construíram a faculdade do outro lado. [Esefid] E o pessoal da Puc não gostava de fazer aula de Educação Física no Champagnat. E ai, tudo foi mudando, nós

de um novo prédio no mesmo bairro. A comissão do plano diretor da cidade vetou a construção nas cercanias do Rosário. Com isso, a pedra fundamental do campus da PUCRS foi lançada em 1957 no terreno do Colégio Champagnat, pertencente à congregação. Sobre, ver João e Clemente (1997).

fomos perdendo espaço. Perdemos espaço nós tivemos que ir pra Puc do outro lado. Foi afastando o pessoal. Tudo era próximo e tu sabia.

No momento que tu teve que atravessar pro outro lado. Eu graças a deus não dei aula lá. As minhas continuaram ali. Não ficou nada bom. (Marli, 2021)

O excerto sinaliza o descontentamento de Marli por parte da ocupação dos espaços que outrora pertenciam ao Champagnat. A ex-aluna viveu esse momento quando era professora da instituição. A ausência de fronteiras bem definidas entre o colégio e a universidade talvez seja um dos fatores que levou a essa ocupação total por parte da PUC. À medida que os espaços foram cedendo lugar a outras estruturas, outros prédios no Campus, os alunos do Champagnat, no final da década de 1980, passaram a utilizar as instalações da Faculdade de Educação Física, a Esefid, do outro lado do Arroio Dilúvio.

A emergência de outras sensibilidades que floresceram nesses momentos de transformação religiosa e, também, pedagógica tornaram os espaços mais abertos, porosos e em relação à cidade e ao seu entorno. A mudança na vestimenta dos irmãos, a escassez de membros da congregação, a demolição de prédios e a construção de novas edificações perpetuou um discurso modernizador nas escolas Maristas. Talvez essa sensação de liberdade tenha relação com a porosidade existente entre o interno e o externo dos edifícios do Rosário e Champagnat. No final dos anos 1970, o rearranjo dos espaços, os discursos de uma Igreja renovada permitiram a emergência de sensibilidades que contrapunham ao modelo espacial focado na vigilância e na punição.

5.4 PATRIMÔNIO SENSIVEL: ARQUITETURA MARISTA COMO SÍMBOLO

Neste subcapítulo, analiso a sensibilidade como dimensão imaterial do patrimônio em dois momentos: primeiramente, historicizo a noção de patrimônio e em seguida discuto as narrativas dos antigos alunos das escolas maristas. Nos últimos anos, a temática do patrimônio esteve com muita força na imprensa de grande circulação, geralmente associada a alguma tragédia, ou disputa pelo patrimônio (incêndio do Museu Nacional ou da Catedral de Notre-Dame, ou o atual cenário do patrimônio na pandemia). Isso mostra o quanto o conceito de patrimônio está imbricado na sociedade ocidental. Nesse sentido, tomo de empréstimo o que diz François Hartog:

O patrimônio surgiu, rapidamente se impôs e se instalou. Ele se difundiu em todos os recantos da sociedade e do território, mobilizou, sustentou e foi sustentado por várias associações, irrigou o tecido associativo, foi institucionalizado, tornou-se um topos do discurso político, foi objeto de relatórios, pesquisas, entrevistas e confrontos (HARTOG, 2017, p.44).

Conceito este que se impôs e difundiu sua plurivocidade, isto é, seus múltiplos sentidos. Cabe dizer que essa palavra vem do latim e significa a junção do radical *Monius*; Ofício ou dado poder exercido ou conferido a alguém e *Pater*; Pai. Em sua emergência, a palavra patrimônio dizia respeito à obrigação paterna de deixar herança. Seria algo que vem do passado e que se transmite por herança. Além disso, podemos tratar o patrimônio como sendo suporte da memória coletiva (grupo social, nação), que ganha força num momento histórico de valorização do presente a todo custo (HARTOG, 2017). Ainda nessa ideia de plurivocidade, podemos tratá-los como semióforos, objetos portadores de significados que lhe são atribuídos. E também podem ser tratados como lugares de memória. Na acepção de Pierre Nora, “a razão fundamental de ser de um lugar de memória é parar o tempo, bloquear o trabalho do esquecimento” (NORA, 1993, p. 22)

Patrimonializar é ato de instituir um patrimônio, como um processo que confere ao bem uma proteção jurídica especial. Esse processo se dá: “coleccionando objetos, mantendo-os fora do circuito das atividades econômicas, sujeitos a uma proteção especial e expostos ao olhar dos cidadãos” (OLIVEIRA, 2009, p. 115). Trago algumas questões que se fazem urgentes no presente conturbado em que vivemos. O que do passado recebemos como herança? O que do passado achamos importante preservar? Quem define? Importa aqui perceber conceitos inter-relacionados (história, memória e identidade) e a noção de Propriedade coletiva. Poulot nos adverte que a patrimonialização, “envolve construção de um discurso e seu reconhecimento social e político” (POULOT, 2008).

Pensando em uma história da institucionalização do conceito de patrimônio. Vimos que esse conceito desde os romanos remete-se à questão da herança. Durante o período do Renascimento, esse conceito volta à cena para reafirmar e inventariar o que seria a herança greco-romana para a civilização ocidental (ALBUQUERQUE JR, 2019). Segundo Albuquerque Junior (2019),

o que predominava, nesse momento, era a concepção de que se podia recuperar um tempo perdido, se podia religar passado e presente, fazer o passado renascer por sua transmissão, por sua religação com o presente, daí o caráter sacralizado que este passado adquire, motivo de culto e contemplação.

Com a Revolução Francesa, é criada uma comissão de tombamentos. Neste momento, emerge a noção de patrimônio nacional, justamente para salvaguardar os objetos pertencentes a aristocracia e ao clero. Tudo isso transformado em propriedade do Estado. Para Choay (2010), há um momento de mudança nas depredações para a constituição de um patrimônio sob responsabilidade do Estado.

Essa ideia do Estado como garantidor do patrimônio, desta herança coletiva, da nação, ganha força no Século XIX com a emergência das chamadas Identidades Nacionais e a Criação da ideia de nação. Anne-Marie Thiesse ao tratar dessas identidades nacionais diz: "O que constitui a nação é a transmissão, através das gerações, de uma herança coletiva e inalienável. A criação das identidades nacionais consistirá em inventariar este patrimônio comum"

(THIESSE, 2002, p.8). “O patrimônio cultuado e transmitido coletivamente garantiria a identidade, a semelhança no tempo desta nação e de sua organização política (ALBUQUERQUE, 2019, p. 152). Nessas nações recém-criadas, a escrita das histórias nacionais tornou-se tarefa central dos intelectuais. É nesse contexto que um conjunto de bens arquitetônicos e monumentais é consagrado como patrimônio nacional, parecendo “supor a possibilidade real de criar provas materiais para a existência da nação e de suas origens em tempos imemoriais” (CHUVA, 2012, p. 172).

No Brasil, a história de uma política de patrimônio está ligada, diretamente, à criação do Serviço de Patrimônio Histórico Nacional durante a ditadura do Estado Novo de Getúlio Vargas. Sob a jurisdição de intelectuais modernistas, Mário de Andrade, Rodrigo Melo Franco de Andrade, Lúcio Costa, com o Decreto-Lei de 1937: Institui-se o patrimônio histórico brasileiro que se vinculavam a fatos memoráveis da história do Brasil. Interessante pensar que num período ditatorial emerge um órgão para inventariar o que seria o “patrimônio da nação”.

Inicialmente, tínhamos uma política de patrimonialização que valorizava o passado colonial, principalmente como elemento da chamada cultura nacional que o Estado Novo tanto pregou. Todos esses intelectuais que eu citei visitaram as cidades históricas de Minas Gerais considerando-as como remanescentes dessa cultura nacional. Cabe destacar que, nesse momento, o foco de proteção era edifícios religiosos, militares e Igrejas Barrocas. Também chamado pelos estudiosos do campo como Política da Pedra e Cal, que possuía uma hierarquia de estilos arquitetônicos. Primeiro o estilo colonial, depois o barroco e por último o moderno. Diversos intelectuais se engajaram nesse contexto do modernismo dos anos 1920 formularam políticas de Estado na área do patrimônio cultural. A partir de então, as disputas estéticas foram incorporadas às malhas do Estado, marcado por forte nacionalismo (CHUVA, 2012).

Esse processo de patrimonialização gerenciado pelo SPHAN se focava em três aspectos: Bens de Excepcional Valor; Autenticidade e Retórica da Perda. O Patrimônio sempre foi um campo de disputa, na década de 1960, os

intelectuais modernistas exigiam que as obras desse tipo de arquitetura fossem patrimonializadas. Após a construção de Brasília essa disputa se acirrou. De um lado os neocoloniais e de outro os modernistas.

Em 1988, Constituição Federal amplia a noção de Patrimônio Cultural: Artigo 216 da constituição Federal de 1988 - Patrimônio cultural constitui como sendo os bens “de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira. Nos anos 2000 - Lei 3.551 – institui o inventário e registro de bens culturais de natureza imaterial. A partir da Constituição e da lei 3.551 (CHUVA, 2012) fala de uma virada cultural no âmbito do patrimônio. A predominância das ideias fundadoras acerca da unidade nacional deu lugar à diversidade cultural como a fala legítima na atualidade, fruto de longos processos de construções democráticas, por meio de novas redes, dos movimentos sociais e de redirecionamentos das tensões globais (CHUVA, 2012, p. 73). Dessa forma, Albuquerque problematiza que

se a noção de patrimônio se relaciona com ideias como a de conservação e preservação, como poderá ser utilizada para tratar de manifestações culturais que não tem como ser impedidas ou proibidas de se modificar, de se alterar, de sofrer ressignificações, de sofrer reorganizações, reordenamentos, até mesmo de vir a desaparecer? (ALBUQUERQUE, 2019, p. 157).

Marcia Chuva nos traz elementos pra pensar a patrimonialização como sendo: a seleção de “um bem cultural (objetos e práticas) por meio da atribuição de valor de referência cultural para um grupo de identidade. O bem patrimonializado tem como atributo a capacidade de amalgamar grupos de identidade”. (CHUVA, 2012, p. 73).

Tratamos das questões envolvendo a emergência da noção de patrimônio na sociedade ocidental e a forma com que estes dizem do passado a partir do presente. Aqui trago novamente a ideia dos lugares de memória, para pensar esses patrimônios de forma cambiante. Nora diz “Os lugares de memória só vivem de sua aptidão para a metamorfose, no incessante ressaltar de seus significados e no silvado imprevisível de suas ramificações”. Sendo assim,

podemos pensar que esses bens se atualizam a partir do presente, tal como a memória. A patrimonialização tem a finalidade da perenidade, do futuro, ocorre no presente e busca o futuro e tem a tarefa de impedir que o tempo ou a ação humana degrade o bem, quando este for material. E quando for imaterial a patrimonialização realiza um acompanhamento a cada dez anos sobre esses bens que foram registrados. Sendo essa uma questão bem importante que tem ocupado os pesquisadores da área. Sabemos que o patrimônio não nasce de geração espontânea. Tudo o que é classificado como patrimônio tem um nascimento, é produto de um ato de criação, de invenção, sempre acompanhado de interesses políticas, econômicos, ideológicos (ALBUQUERQUE, 2018). Os discursos sobre patrimônio enfatizam seu caráter de construção ou invenção (OLIVEIRA, 2009). Precisamos pensar que o monumento é “um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que ai detinham o poder” (Le GOFF, 1990, p. 545). Cabe a nós historiadores, exercermos a crítica aos monumentos e ao patrimônio e situá-los no contexto histórico de criação.

Abordei até este momento a emergência do conceito de patrimônio ligado a ideia de herança e, principalmente, focado na materialidade. Destaco uma questão possível: Qual o lugar do patrimônio educativo nos estudos sobre patrimônio? Para Souza (2013) há um predomínio da noção de excepcionalidade circunscrita aos edifícios, mas não as outros domínios do patrimônio. Ao se referir ao tombamento do prédio de cem escolas públicas de São Paulo, Souza (2013, p. 201) analisa que o processo de patrimonialização, neste caso, "impõe-se no presente como um alerta e um brado de denúncia". Para a autora precisamos, enquanto sociedade, "inserir o patrimônio escolar nesse debate público, político e especializado no campo da preservação, estabelecendo diálogos e reconhecendo aproximações, é um desafio a ser enfrentado e uma necessidade urgente"(SOUZA, 2013, p. 203). Sendo assim, o patrimônio educativo deve ser entendido para além da arquitetura das escolas.

O uso do termo no plural patrimônios escolares chama a atenção para os bens materiais e imateriais, não somente para o tombamento dos edifícios, mas para a necessidade de proteção do acervo documental, museológico e bibliográfico e, por que não, dos modos de fazer e praticar o ensino (SOUZA, 2013, p. 211).

Além disso, considero importante destacar a imaterialidade desse patrimônio. Nas próximas páginas, teço uma análise acerca dos sentidos construídos nas narrativas de memória acerca do patrimônio educativo marista. O prédio como um símbolo da congregação, as habitabilidades e também as impressões sobre os espaços podem ser considerados elementos para pensarmos esse patrimônio sensível. François Hartog (2017) define o conceito de patrimônio como dotado de muitas acepções. Algumas foram tratadas na introdução do presente subcapítulo, porém, para a pesquisa, a acepção que mais assemelha seja a de construir significados coletivos em torno da história e memória de um determinado grupo.

Durante a procura dos entrevistados para a pesquisa, como mencionei anteriormente, busquei diversos grupos de ex-alunos na plataforma de relacionamento Facebook. Em um deles, o The New-Ex Arqui Times encontrei diversos antigos alunos dispostos a conversarem sobre suas memórias e sentidos construídos acerca do Colégio Marista Arquidiocesano. Em uma dessas conversas pré-entrevista, Dalton (2020) menciona ser de uma década anterior ao que eu estava procurando e acrescenta: "Eu sou de uma década anterior, talvez não seja a última geração viva, dos anos 60 e 70. Início dos 70, no Arquidiocesano, e se você quiser, a gente chama umas pessoas pra bater um papo com você". Com isso, houve interesse em realizar as entrevistas para além da temporalidade dos anos 70/80.

Nesse começo de entrevistas, algumas palavras foram ditas acerca dos sentidos que aquela escola têm e tinha na vida desses antigos alunos. Para Dalton (2021) "Cada um, na verdade vê o colégio, sentiu o colégio, de uma forma peculiar, né? De uma forma própria". Seguido do apoio de Joel, o ex-aluno continua: "Olha eu, por exemplo. Adorei os nove anos que lá estive. O Zé Olímpio odiou. Nem indiquei o Zé Olímpio que está em Portugal, pra falar com o Lucas, que pra falar mal a gente mesmo pode falar um pouquinho. (Risos)" (DALTON, 2021).

Mesmo com essa afirmação, muito do que foi rememorado, de certa forma, correspondeu às chamadas "memórias alegres". Interessa aqui a percepção de um dos entrevistados acerca da individualidade do processo de

lembrar e sentir. Sentidos que além de individuais, são compartilhados entre os sujeitos que vivenciaram aquele espaço.

As memórias de Drauzio Varella⁷⁸ destoam em parte do que foi lembrado pelo grupo dos anos 1960. Para ele o Arquidiocesano era “pesado” e destaca a repressão e o ambiente “sisudo” da escola (VARELLA, 2008). Talvez por não ser religioso, não entendia ou não gostava do ambiente sedimentado em práticas e na moral católicas.

As sensibilidades emergem para pensar a imaterialidade do patrimônio. Para além das questões envolvendo a construção, mas de que forma esses edifícios afetam os estudantes, pensando sua dimensão sensível. Simone S. sobre o Champagnat nos traz alguns indícios:

Que mais eu lembro? De ter lugares com pé direito muito alto, uma escola muito ventilada, muito clara, sala de aulas muito claras sem precisar de luz. Sem precisar ventilador, nada disso existia, portas muito grandes. E ao mesmo tempo na parte da secretaria que era lá embaixo, a direção, era uma coisa mais escura, mais silenciosa, mais no parquê. Era uma coisa mais diferente. Tinha uma parte de luz e uma parte mais séria da escola. Eu acho que é isso. [..]
A sensação que eu tenho era de muito abraço na escola. Uma coisa muito acolhedora. Fui muito feliz lá dentro. (Simone S, 2021)

Diversas sensibilidades se entrelaçam nessa narrativa de Simone. Entender a edificação escolar como um patrimônio material e imaterial evoca essa relação com as impressões e as afetações. O silêncio, a alegria, a acolhida e a grandiosidade do edifício são dimensões sensíveis que não podem ser deixadas de lado ao analisar esses espaços.

Ronaldo (2021) estudou no Arquidiocesano nos anos 1970 e relembra como aquele edifício o marcou:

A arquitetura. A gente só se dá conta da arquitetura do Arqui quando você sai do Arqui. Pra nós alunos, até 15 anos aquilo lá era monstruoso, enorme, você se perdia lá dentro. Era cheio de cantos. Você ficava explorando onde podia ir onde não podia. Eu levei advertência por ir onde não podia. Ai depois quando você tá com 16/17 anos parece que você tá dentro do Louvre. Ai

⁷⁸ A entrevista de Drauzio Varella foi concedida ao programa “Tempos de Escola” veiculado pelo canal futura e apresentado por Sergio Groismann.

se começa a enxergar a Arquitetura, aquelas colunas, os corredores. O Piso. Influenciou muito os colegas, não foi o meu caso, que foram fazer Arquitetura. Com certeza, por causa do prédio do Arqui. Hoje você passa lá, aqueles corredores, aquelas portas enormes, mais de 2 metros de altura. É impressionante, até hoje me marca muito na minha memória aquelas colunas todas e aqueles corredores enormes que tem lá no Arqui. Ele sempre foi muito bem cuidado.

Interessante pensar na **narrativa** do ex-aluno. Para ele, o ex-aluno só se dá conta da dimensão arquitetural da escola quando abandona aquele lugar. Menciona uma **narrativa** interessante sobre como você sente aqueles espaços enquanto é aluno. Além disso, Ronaldo **cita** que os elementos arquiteturais como o piso de ladrilhos hidráulicos, o pé direito alto, as colunas e os grandes corredores são elementos que marcam as memórias dos sujeitos que ali habitaram. Durante a entrevista, Ronaldo **cita** que viajou nas férias por várias escolas maristas da região Nordeste do Brasil (Salvador, Recife e São Luis). O ex-aluno afirma a semelhança dessas escolas com as fundadas nas outras províncias.

Todos os entrevistados pela pesquisa mostram um certo apreço pelas linguagens arquiteturais das escolas em que estudaram. Destaco o depoimento de Marcia (2021, p. 5), ex-aluna do Champagnat do final da década de 1970:

É um prédio divino, eu acho aquele prédio maravilhoso. Sinto uma dor ao notar que tem tanto prédio novo ao redor, que impacta visualmente. [...] O Campus da Puc como um todo teve muitas modificações. Teve muito prédio derrubado e teve muita coisa edificada. A dor vou te dizer assim, a dor de todo aluno do Champagnat. O medo, não a dor, mas o medo... desses mais antigos, é que um dia botem aquela coisa abaixo, botem aquela estrutura toda abaixo e construam um prédio pra colocar o Champagnat em dois andares e o resto ser alguma estrutura da Pucrs. Todo mundo era apaixonado, eu digo era, continua sendo, mas naquela época...

O excerto da entrevista evidencia uma fala permeada por sensibilidades em relação ao que a narradora já considera como um patrimônio de seus ex-alunos. Durante a entrevista, Marcia reitera que era Procuradora de Justiça do Município de Porto Alegre e que acompanhava questões que envolviam o regime urbanístico e o plano Diretor de Desenvolvimento Urbano Ambiental da cidade. Com isso, os narradores trazem a questão de que os edifícios maristas são um

símbolo da congregação em que estudaram e que devem ser patrimonializados a fim de não correrem o risco de evanescer.

. As narrativas apresentadas dão a ver quais significados as edificações maristas adquirem nas lembranças dos ex-alunos. Essas memórias, seus conteúdos, significados e valores, que por muito tempo não eram levados em conta, passaram a compor parte do patrimônio educativo. “Agora esses bens são buscados, conservados e difundidos, porque nos pertencem e nos definem como sujeitos histórico-culturais” (ESCOLANO BENITO, 2017, p. 274).

No que diz respeito à arquitetura escolar, Rosa Fátima de Souza (2008) aponta que a noção de patrimônio educativo esteve atrelada a uma ideia de excepcionalidade que se circunscreve aos edifícios e não a outros domínios do patrimônio. Isto é, preservamos à medida que essas edificações são colocadas em risco.

Os maristas, conforme apresentei ao longo da Tese, produziram discursos que se atrelavam a ideia de pertencimento dos ex-alunos para com as edificações da escola e seus documentos. Porém, as narrativas dos ex-alunos entendem as edificações maristas como parte do patrimônio, mesmo que o poder público ainda não considere. Destaco que os prédios do Arquidiocesano, do Champagnat e do Rosário não foram tombados nos respectivos órgãos de patrimônio do executivo municipal. Porém, os três estão com processo em andamento, aguardando fases para receber a portaria de tombamento.

6 DE VOLTA À SOLEIRA DA PORTA ESCOLAR: À GUIA DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

O historiador não é mais um homem capaz de construir um império. Nem visa mais o paraíso de uma história global. Ele chega a trabalhar em torno das racionalizações conquistadas. Ele trabalha nas margens. (CERTEAU, 1974, p. 27)

Cruzamos a soleira da porta escolar de três instituições Maristas, o Colégio Arquidiocesano, Colégio Rosário e Colégio Champagnat. Suas enormes fachadas que distanciam os seus habitantes dos *perigos* do externo, seus largos corredores, seus locais para recolhimento, integração e exercício. Todos esses detalhes foram importantes no momento de construir uma narrativa possível acerca do espaço escolar Marista.

Historicizar os espaços escolares é uma tarefa complexa. Através de memórias orais, fotografias, documentos, periódicos e mapas, a Tese foi erguida com o objetivo de analisar os espaços escolares maristas no Rio Grande do Sul e em São Paulo no período de 1920 a 1980. Em um contexto marcado pela reinvenção, fruto do imponderável da vida, durante a pandemia da Covid-19 e as medidas de afastamento para contenção do vírus, buscar outras alternativas foi o imperativo para a consecução da presente Tese.

Percorrer os espaços habitados através de vídeos-evocadores ou de chamadas pelo Google Meet foram formas de adaptar metodologicamente a proposta da pesquisa frente ao que estava por vir. Destaco que a nova escolha metodológica propiciou outras experiências que foram satisfatórias para captar a dimensão sensível do patrimônio edificado das instituições Maristas. Em um esforço de produção documental, dezenove narradores rememoraram os espaços, os cheiros, as sensações dos tempos de escolarização, a partir de um presente que os obrigava a se isolar.

O capítulo destinado à congregação Marista historicizou o processo de chegada da congregação no Brasil, fruto da chamada restauração do catolicismo. A Igreja Católica como instituição mantenedora, após o impacto da laicização proposta pela nova República, investiu fortemente na criação de

escolas confessionais. Essas instituições intencionavam deixar sua marca na cidade e, portanto, o prédio escolar seria a expressão e o símbolo desta. Da mesma forma que os majestosos edifícios das escolas normais procuravam materializar os ideais republicanos. Os frontões e fachadas enormes das escolas maristas, resguardavam o que acontecia nos interiores, tal qual os conventos medievais, porém comunicavam que aquele era um lugar de educação católica. A congregação marista, ao longo da primeira metade do século XX, se instalou em diversos estados do Brasil, fundando mais de quatro unidades administrativas, as províncias. Os espaços eram similares conforme as províncias, porém também mantinham elementos comuns para a manutenção dessa identidade marista. Muitas das influências arquitetônicas provinham das casas de formação ou casas generalícias, locais onde ficavam a administração dos Irmãos e tinham a finalidade de centralizar as decisões da congregação.

O Colégio Arquidiocesano construiu seu prédio em uma área de classe média da cidade de São Paulo, nos anos 1930, se afastando da região central, para uma área com pouca urbanização. Similar ao terreno que o Colégio Champagnat ocupava no arrabalde do Partenon em Porto Alegre. Inicialmente, ocupava as instalações de uma chácara e, posteriormente, passou a ministrar formação nos diversos seguimentos maristas: noviciado, provinciado, juvenato e escolasticado. Sua arquitetura tinha a necessidade de acolher os novos postulantes, mas também de identificar aquele espaço como sede da província marista no Rio Grande do Sul.

O Colégio Rosário, por sua vez, erigiu suas construções ao longo dos anos 1940, 1950 e 1960, adquirindo seus espaços a forma de “U” identificada na configuração espacial das escolas maristas. Reitero que essa forma procurava resguardar o interior da escola e projetar as atividades no centro. Atuando como um dispositivo disciplinar arquitetônico como forma de vigiar o que ocorria nas suas dependências. Destaco que as arquiteturas analisadas foram produtos de seu tempo e uma intersecção de discursos arquitetônicos, pedagógicos, políticos. Nesse sentido, o Guia das Escolas Maristas foi utilizado pela congregação como manual das ações e também para a construção de espaços para suas práticas.

Procurei entender as sensibilidades como parte do patrimônio escolar, o que diz respeito a sua imaterialidade. A escola é lugar de sensibilidades, no qual os cenários atuam ativamente na conformação dessas sensibilidades. Na construção dessa narrativa, atentei para as saudades atuando como uma estratégia para tentar barrar o esquecimento. Essa sensibilidade emergiu em momentos nos quais os estudantes estavam indo embora da instituição. Nesse sentido, ela atuou com uma espécie de provisão, fazendo com que o desenraizamento, a saída do local habitado por muitos anos, fosse algo menos traumático. Destaco que a saudade não foi algo sentido por todos os alunos, porém emergiu com força nos documentos analisados. Por meio de uma construção imagética e textual, os periódicos escolares do Rosário e do Arquidiocesano faziam a manutenção do pertencimento às instituições, construindo uma escola. E com isso, a saudade emergia como forma de manter o vínculo dos grupos de estudantes para com as escolas. Em momentos de aniversário da fundação das escolas, essas sensibilidades eram acionadas mais uma vez como forma de manter o antigo aluno próximo desse espaço que tinha a ambição de ser considerado uma casa.

A espacialidade também atuou conjuntamente com os discursos religiosos na conformação de sensibilidades. Ao erigir altares para Maria, realizar festas escolares no pátio de honra das escolas e manter a obrigatoriedade da missa e da frequência às capelas, os Irmãos faziam a manutenção das sensibilidades católicas que agiam diretamente na forma com que os alunos sentiam aqueles espaços.

Destaco ainda que diversos acontecimentos que impactaram a história da Igreja também foram importantes para os rumos das escolas católicas. O Concílio Vaticano II reformou a instituição católica e também abriu as escolas maristas para novas sensibilidades. Nesse sentido, emerge a sensação de liberdade ligada diretamente a porosidade dessas escolas frente ao espaço urbano. Com essas alterações vindas dessa assembleia conciliar e também pelos novos discursos que circulavam, os espaços foram modificados para atender a chegada das meninas, instituindo a escola mista e também, o fim do

regime de internato. Esses acontecimentos tiveram impacto na maneira com que essas instituições erigiram seus edifícios.

Ao tratar de sensibilidades, de habitabilidades e de patrimônio procurei analisar as escolas Maristas a partir da relação com os sujeitos que a habitaram. São eles os primeiros receptores dos significados produzidos pela materialidade e também aqueles a que se destina o edifício escolar. Com isso, muitas são as memórias e as reações dos estudantes ao falar ou visitar novamente o prédio que habitaram. A perspectiva dos ex-alunos como atuantes na construção de uma ideia de patrimônio educativo, importa para o campo da arquitetura escolar pois acaba com o afastamento que por muito tempo se deu entre os estudos sobre as edificações e as narrativas dos sujeitos que habitavam. Olhar para os prédios maristas na perspectiva da produção das sensibilidades e na construção de um pertencimento permitiu explorar a imaterialidade do patrimônio educativo, indissociável de sua materialidade.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In: PINSKI, Carla Bassanezi (org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.
- ALBERTI. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2013.
- ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz. Às margens d'O Mediterrâneo: Michel Foucault, historiador dos espaços. In: ALBUQUERQUE, Durval Muniz; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUZA FILHO, Alipio. (Org.). **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. Pedagogias da saudade: a formação histórica de consciências e sensibilidades saudosistas. A vida e o trabalho do poeta e professor português António Corrêa d'Oliveira. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 4, p. 149-174 – 2013.
- ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. **Tecelão dos tempos: novos ensaios de teoria da história**. São Paulo: intermeios, 2019.
- ALMEIDA, Dóris Bittencourt. As memórias e a História da Educação: aproximações teórico-metodológicas. **História da Educação**, ASPHE/FAE/UFPEL, Pelotas, v. 13, n. 27 p. 211-243, Jan./Abr. 2009.
- ALMEIDA. **Memórias da Rural: narrativas da experiência educativa de uma escola normal rural pública (1950-1960)**. Porto Alegre, 2007, 273f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- ALMEIDA, Dóris Bittencourt ; JACQUES, Alice Rigoni ; GRIMALDI, Lucas Costa. . No casarão da Rua Esperança: memórias de estudantes do Grupo Escolar Uruguai em Porto Alegre/RS (1948-1954). In: Luciane Sgarbi Grazziotin; Dóris Bittencourt Almeida. (Org.). **Colégios Elementares e Grupos Escolares no Rio Grande do Sul: memórias e cultura escolar (Séculos XIX e XX)**. 1ed.São Leopoldo: Oikos, 2017, v. , p. 236-260.
- ALMEIDA, Dóris Bittencourt ; GRIMALDI, Lucas Costa . Na esteira das memórias estudantis: diálogos entre a História das Sensibilidades e História da Educação. In: BERND, Zilá; GRAEBIN, Cleusa. (Org.). **Memória social: revisitando autores e conceitos**. 1ed.Canoas: Ed.Unilasalle, 2018, v. , p. 133-146.

ALMEIDA, Doris Bittencourt; LIMA, Valeska Alessandra de; SILVA, Thaise Mazzei da. A constituição da faculdade de educação/UFRGS em tempos de ditadura militar (1970-1985). **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 5, n.10, jul./dez. 2013. p. 317 - 346.

ALVES, Nilda. **O espaço escolar e suas marcas: o espaço como dimensão material do currículo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

AMADO, Janaina. A culpa nossa de cada dia: Ética e História Oral. **Revista Projeto História**. São Paulo, n.15, abril 1997.

ASSIS, Paula Maria de. **A Educação dos sentidos nas Escolas Maristas: o GuidedesÉcoles**. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

ATIQUE, Fernando. **Arquitetura evanescente: o desaparecimento de edifícios cariocas em perspectiva histórica**. São Paulo: edusp, 2019.

AZZI, Riolando. **História da Educação Católica no Brasil: contribuição dos Irmãos Maristas**. São Paulo: Simar, 1997.

AZZI, Riolando. O Concílio Vaticano II no contexto da Igreja e do mundo: uma perspectiva histórica. **Revista Eclesiástica Brasileira**, 66(262), 337-369. 2006. <https://doi.org/10.29386/reb.v66i262.1587>

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Abril cultural, 1978.

BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt Almeida. **Do DeutscherHilfsverein ao Colégio Farroupilha: entre memórias e histórias (1858-2008)**. Porto Alegre: Edipucrs, 2013.

BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni. Liturgia da Memória Escolar: Memorial do DeutscherHilfsverein ao Colégio Farroupilha (2002). **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 49 - 76 jan./jun. 2014.

BENCOSTTA, Marcus Levy. Apresentação do Dossiê – Arquitetura Escolar. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 12, n. 01, p. 03 – 04, jan. / jun. 2011

BENCOSTTA, Marcus Levy. **História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

BENCOSTTA, Marcus Levy. A escrita da Arquitetura Escolar na historiografia da educação brasileira (1999-2018). **Revista Brasileira de História da Educação**, UEM, Maringá, v.19, 2019.

BENCOSTTA, Marcus Levy.; ERMEL, Tatiane Freitas. Dossiê- Arquitetura escolar: diálogos entre o global, o nacional e o regional na história da educação. **História da Educação**, UFRGS, Porto Alegre, v. 23, 2019.

BENCOSTTA, Marcus Levy. Arquitetura e Espaço Escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903 –1928). *Educar*, Curitiba, n. 18, p. 103-141. 2001. Editora da UFPR

BENTHAM, Jeremy; SILVA, Tomaz Tadeu. O Panóptico. Belo Horizonte: autêntica, 2008.

BOSI, Eclea. **Memória e Sociedade: Lembranças de velhos**. São Paulo, SP. T.A. Editor, 1979.

BOSI, Eclea. **O tempo vivo da memória – ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê editorial, 2012.

BOTO, Carlota. **A Liturgia Escolar na Idade Moderna**. Campinas: Papyrus Editora, 2017.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina. (Org.). **Usos & abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

BOSCHILIA, Roseli T. Viril, produtivo e honrado: a construção da identidade masculina em colégios católicos. *Projeto História*, 2012.

BUFFA, Ester. Pesquisas sobre arquitetura e educação: aspectos teórico-metodológicos. SANTOS, Ademir dos. VECHIA, Ariclê. (Org.). **Cultura escolar e história das práticas pedagógicas**. Curitiba: UTP, 2008.

BUFFA, Ester ; PINTO, G.A. . **Arquitetura e Educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1873-1971**. 1. ed. São Carlos: EDUFSCar/INEP-COMPED, 2002

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**. Belo Horizonte: autêntica, 2002.

CATTANEO, Daniela Alejandra. **La Arquitectura Escolar como instrumento del estado: contrapuntos Nación-provincias en la década de 1930**. Tese (Doutorado em Humanidades e Artes), Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, 2010. 309 f.

CECATTO, Adriano. A implantação do ensino misto no Colégio Marista Santa Maria de Curitiba no final da década de 1970. ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Fortaleza, 2009.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2007.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Petrópolis/RS: Vozes, 2008.

CHARTIER, Roger. Defesa e ilustração da noção de representação. **Fronteiras**, Dourados, MS, v. 13, n. 23, jan./jun. 2011.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1987.

CHATELET, Anne-Marie. Ensaio de Historiografia I: a arquitetura das escolas no século XX. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 20, p. 7-38, set. 2006.

CHATELET, Anne-Marie. Diálogos – entrevista com Anne-Marie Châtelet. Entrevistador: Marcus Levy Bencostta. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 12, n. 01, p. 210-219. Jan./jun. 2011.

CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da. **Internar para educar**: colégios-internatos no Brasil (1940-1950). Tese (Doutorado em História), Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Bahia, 2012. 322 f.

CORBIN, Alain. O prazer do historiador. Entrevistador: Laurent Vidal. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.25, n. 49, p. 11-31, 2005.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Acervos Escolares no Tempo Presente. **Revista História da Educação**, v. 18, n.47, 2015.

DAMATTA, Roberto. “Antropologia da saudade”. In: DAMATTA, Roberto. **Conta de mentiroso**: sete ensaios de antropologia brasileira. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

DALLABRIDA, Norberto. Das escolas paroquiais às PUCs: república, recatolicização e escolarização. in: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. vol. 3 Petrópolis: Vozes, 2005.

DÓREA, Célia Rosângela. A arquitetura escolar como objeto de pesquisa em História da Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n.49, p. 161-181, jul. /set. 2013. Editora UFPR.

ERMEL, Tatiane de Freitas. **O “gigante do alto da bronze”**: um estudo sobre o espaço e arquitetura escolar do Colégio Elementar Fernando Gomes em Porto Alegre/RS (1913 – 1930). 2011. 173 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) –

Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

ERMEL, Tatiane de Freitas. **Arquitetura escolar e patrimônio histórico-educativo: os edifícios para a escola primária pública no Rio Grande do Sul (1907-1928)**. 2017. 343 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 20176.

ERRANTE, Antoinette. Mas Afinal, A Memória é de Quem? Histórias Orais e Modos de Lembrar e Contar. **História da educação**. Pelotas (8):141-174, set. 2000

ESCOLANO BENITO, Agustin. **A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia**. Campinas: Alinea, 2017.

ESCOLANO BENITO, Agustin. Arquitetura como programa. Espaço-escolar e currículo. IN: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ESCOLANO BENITO, Agustin. **Emociones & Educacion: La construcción histórica de la educación emocional**. Madrid: visionlibros, 2018.

ESTAUN, Antonio Martinez. **Pedagogia da presença Marista**. Curitiba: grupo marista, 2014.

FARGE, Arlette. **O sabor do arquivo**. São Paulo: Edusp, 2009.

FARGE, Arlette. **Lugares para a história**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2015.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolar em Belo Horizonte (1906/1918)**. Uberlândia: Edufu, 2014.

FARIA FILHO, L.; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p.19-34, 2000.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História Oral. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. (Orgs.). **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

FISCHER, Rosa Maria Bueno Fischer. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: autêntica, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. São Paulo: Loyola, 1999.

- FOUCAULT, Michel.. **Microfísica do poder**. São Paulo: Saraiva, 2017.
- FOUCAULT, Michel.. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis,RJ: Vozes, 2014.
- FOUCAULT, Michel.. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- FOUCAULT, Michel.. Entrevista com Michel Foucault (1977). IN: FOUCAULT, Michel.. **Genealogia da Ética, Subjetividade e Sexualidade. Ditos & Escritos IX**. Rio de Janeiro: Forense, 2014, p. 13-34.
- FOUCAULT, Michel.. O sujeito e o poder (1982). In: FOUCAULT, Michel. **Genealogia da Ética, Subjetividade e Sexualidade. Ditos & Escritos IX**. Rio de Janeiro: Forense, 2014, p. 118-140.
- FOUCAULT, Michel.. Nietzsche, a genealogia, a história (1971). In: FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento. Ditos & Escritos II**. Rio de Janeiro: Forense, 2008, p. 260-281.
- FOUCAULT, Michel. História da sexualidade I: A vontade de saber. Rio de Janeiro: edições graal, 1988.
- FROST, Robert. **A estrada não trilhada**. Disponível em: <http://www.entreculturas.com.br/2011/05/robert-frost-a-estrada-nao-trilhada/> Acessado em 03.mai.2019
- Ginzburg, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Cia das letras, 1989.
- GONDRA, José G. Medicina, Higiene e educação escolar. In: LOPES, Eliane Narta; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: autêntica, 2010.
- GONÇALVES, José Reginaldo Santos. **A retórica da perda**. Os discursos do Patrimônio Cultural no Brasil . Rio de Janeiro: UFRJ/IPHAN, 1996.
- GRAZZIOTIN, Luciane; ALMEIDA, Dóris. **Romagem do tempo e recantos da memória: reflexões metodológicas sobre História Oral**. São Leopoldo: oikos, 2012.
- GRIMALDI, Lucas C.. Interações entre a Escola e a Cidade: do "Velho Casarão" ao "Novo Farroupilha" (1930-1962). In: Maria Helena Camara Bastos; Alice Rigoni Jacques; Doris Bittencourt Almeida. (Org.). **Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: memórias e histórias (1858-2008)**. 1ed.Porto Alegre: Edipucrs, 2015, v. 2, p. 288-306.
- GRIMALDI, Lucas C. **Na sensibilidade da memória estudantil: prédios e espaços**

escolares nas narrativas de estudantes de Porto Alegre/RS(1920-1980). 2016. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

GRIMALDI, Lucas Costa. **Espaço Urbano e Educação**: o papel das instituições escolares particulares na urbanização de Porto Alegre (1940-1970). 2014. Monografia (Bacharelado em História) Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2014. 60f.

GRIMALDI, Lucas Costa.; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. “A TORRE AZUL”: memórias de espaços escolares pelas narrativas de estudantes e professores (1954-1996). **Revista Educação em Questão**, v. 56, n. 48, 17 jul. 2018.

GRUZINSKI, Serge. Por uma história das sensibilidades. In: PESAVENTO, Sandra Jatthy; LANGUE, Frédérique. (Org.). **Sensibilidades na história**: memórias singulares e identidades sociais. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

GUATELLI, Igor. **Arquitetura dos entre-lugares**: sobre a importância do trabalho conceitual. São Paulo: Editora Senac, 2012.

HAHN, Simone Martins da Silva. **A avaliação em larga escala na rede Marista**. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Sinos, 2015. 150f.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1990.

HARTOG, François. **Crer em história**. Belo horizonte: autentica, 2017.

JACQUES, Alice Rigoni; GRIMALDI, Lucas Costa. O Memorial do DeutscherHilfsverein ao Colégio Farroupilha: um espaço de ensino e pesquisa (2002) In: BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. (Org.) **Do DeutscherHilfsverein ao Colégio Farroupilha**: entre memórias e histórias (1858-2013). Porto Alegre: Edipucrs, 2013.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. nº1 jan./jun. 2001. P.9-43

JOÃO, Faustino; CLEMENTE, Elvo. História da PUCRS .Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: contraponto, 2006.

- LANFREY, André. Introdução à vida de M. J. B. Champagnat. Chicago: mla, 2011.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 1996.
- LUCA, Tânia Regina de. História dos, nos e por meio de periódicos. In: PINKSY, Carla Bassanesi. **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.
- LUCCAS, Luis Henrique Hass. Arquitetura Moderna em Porto Alegre: uma história recente. **Arqtexto**. Porto Alegre. 1º Semestre. 2000.
- MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- MAGALHÃES, Justino. **Tecendo Nexos**. História das Instituições Educativas. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.
- MARISTAS. **Guia das Escolas**. Guadalajara: Cepam, 2002.
- MONTEIRO, Charles. Porto Alegre no século XX: crescimento urbano e mudanças sociais. In: DORNELLES, Beatriz (Org.) **Porto Alegre em destaque: história e cultura**. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.
- MONTEIRO, Charles. **Porto Alegre: urbanização e modernidade: a construção social do espaço urbano**. Porto Alegre: Edipucrs, 1995.
- MOURA, Laércio Dias de. **A educação católica no Brasil: passado, presente e futuro**. São Paulo: Loyola, 2000.
- NAGLE, Jorge. Educação e sociedade na primeira república.
- NASCIMENTO, Mário Petrilli. **Arquitetura para a educação: A contribuição do espaço para a formação do estudante**. Dissertação (Mestrado em Arquitetura), Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, 2012. 145f.
- NIEMEYER, Oscar. **Conversa de arquiteto**. Rio de Janeiro: Revan, 1993.
- NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. **Proj. História**, São Paulo, (10), dez. 1993
- NÓVOA, Antonio. Carta a um jovem historiador da educação., **Historia y Memoria de La Educación**, 1 (2015): 23-58.
- OLIVEIRA, Fabiana Valeck. **Patrimônio Escolar: para além da arquitetura, a materialidade do patrimônio histórico nas escolas paulistas**. Tese (Doutorado em Arquitetura), Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, 2015. 155 f.

- OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. (Org.). **Diálogos sobre a História da Educação dos sentidos e das sensibilidades**. Curitiba: Edufpr, 2017.
- OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. Educação dos sentidos e das sensibilidades: entre a moda acadêmica e a possibilidade de renovação do âmbito das pesquisas em história da educação. **Hist. Educ. (Online)** Porto Alegre v. 22 n. 55 mai./ago. 2018 p. 116-13
- OLIVEIRA, Lucia Lippi. **Cultura é patrimônio**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.
- PEDRO, Ricardo Tomasiello. **História da equiparação do Colégio Marista Arquidiocesano de São Paulo ao Colégio Pedro II (1900-1940)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.
- PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: contexto, 2007.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy; LANGUE, Frédérique. (Orgs.). **Sensibilidades na história: memórias singulares e identidades sociais**. Porto Alegre: UFRGS, 2007.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias. **Revista Brasileira de História**, v. 27, n.53, jun. 2007.
- PESAVENTO, Sandra. **Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades**. 2005.
- PORTELLI, Alessandro. **A História Oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e voz, 2016.
- POSSAMAI, Zita Rosane. Uma escola a ser vista: apontamentos sobre imagens fotográficas de Porto Alegre nas primeiras décadas do século XX. **História da Educação**, ASPHE, FaE, UFPel, Pelotas, 2009, Vol.13(29), pp.143-169
- POSSAMAI, Zita Rosane (Org.). **Leituras da Cidade**. Porto Alegre: Evangraf, 2010.
- PRINS, Gwin. História oral. In: BURKE, Peter. (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Unesp, 1992.
- PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- RAGO, Margareth. O efeito- Foucault na historiografia brasileira. **Tempo Social; Revista de Sociologia**. USP. São Paulo, 7(1-2):67-82, 1995.

REZENDE, Claudia Barcellos. Saudades de casa? Identidade nacional no prisma da antropologia das emoções. **Revista Brasileira de Sociologia das Emoções**. v.5 (14/15): 122-136, Ago/Dez 2006

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Unicamp, 2007.

ROCHA, CristianneFamer. **Desconstruções edificantes: uma análise da ordenação do espaço como elemento do currículo**. Porto Alegre, 2000, 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

RODRIGUES, Nadir Bonini. **Colégio Marista Rosário: Lições para a vida inteira (1904-2004)**. Porto Alegre: CMC, 2004.

RODRIGUES, Nadir Bonini. **Champagnat: 50 anos fazendo escola**. Porto Alegre: epecê, 1996.

RODRIGUES, Nadir Bonini. **Ação inovadora dos Irmãos Maristas no sul do Brasil (1900-2000)**. Porto Alegre: epecê, 2000.

ROTH, Leland M. **Entender a arquitetura: seus elementos, história e significado**. São Paulo: Gustavo Gili, 2017.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva**. São Paulo: Cia. das Letras/ Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SCHOLL, R. C. ; GRIMALDI, L. C. . A Lembrança em Preto e Branco: Imagens de Primeira Comunhão (1958-1969). In: BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt.. (Org.). **Do DeutscherHilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: memórias e histórias (1858-2008)**. 1ed.Porto Alegre: Edipucrs, 2013, v. 1, p. 351-370.

SCHÖPKE, Regina. O outono da Idade Média de Johann Huizinga. **O Globo**. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/blogs/prosa/posts/2010/12/18/resenha-de-outono-da-idade-media-de-johan-huizinga-350305.asp> Acessado em: 02.06.2015.

SILVEIRA, Luciana de Almeida. **As Escolas do Imperador das Freguesias da Nossa Senhora da Glória, de São Christóvão e de Sant'anna: sobre a emergência de diferentes estéticas do olhar na cidade do Rio de Janeiro (1870-1889)**. 2021. 371 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2021.

SOUZA, Rosa Fátima de. (Org.). **História da escola primária no Brasil**: Investigação em perspectiva comparada em âmbito nacional. Aracaju: Edise, 2015.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Unesp, 2004.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena. (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Porto Alegre: Vozes, 2013.

STEPHANOU, Maria. História, Memória e História da Educação. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena. (Org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Porto Alegre: Vozes, 2005.

TÉTART, Philippe. **Pequena história dos historiadores**. São Paulo: Edusc, 2000.

THOMSON, Alistair. Memórias de Anzac: colocando em prática a teoria da memória popular na Austrália. **Revista História Oral**, n.4, jun. 2001.

TRUZZI, Oswaldo; MATOS, Maria Izilda. Saudades: sensibilidades no epistolário de e/imigrantes portugueses (Portugal-Brasil 1890-1930). **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 35, nº 70, 2015 <http://dx.doi.org/10.1590/1806-93472015v35n70011>

VARELA, Julia. ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n 6, 1992. p.225-246.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **A Casa e os seus mestres**: A educação doméstica como uma prática das elites no Brasil de Oitocentos. Rio de Janeiro, 2004. 336p. Tese (Doutorado em educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2004.

VATICANO. Nossa Senhora de Fátima. Disponível em:
<https://www.vaticannews.va/pt/santo-do-dia/05/13/nossa-senhora-de-fatima.html>
Acesso em 12 set. 2021.

VERÍSSIMO, ÉRICO. Solo de clarineta: memórias. Porto Alegre: Globo, 1976.

VIDAL, Diana. A fonte oral e a pesquisa em História da Educação: algumas considerações. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, 1998.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación y historia cultural. Posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**. Set/out/Nov/dez. 1995.

- VIÑAO FRAGO, Antonio. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, Espaço e Subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- VIÑAO FRAGO, Antonio; BENCOSTTA, Marcus Levy. Entre a multidisciplinariedade e a história: o espaço e a arquitetura escolares nas recentes historiografias educativas espanholas e brasileira. In: ARAUJO, Marta Maria de. (Org.). **História(s) Comparada(s) da Educação**. Brasília: Liber Livro, 2009.
- VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, Espaço e Subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación y historia cultural. Posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**. Set/out/Nov/dez. 1995.
- ZARANKIN, Andrés. **Paredes que domesticam**: Arqueologia da Arquitetura Escolar Capitalista: o caso de Buenos Aires. Tese (Doutorado em História), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, 2001. 249 f.
- ZEVI, Bruno. **Saber ver a arquitetura**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- WEBER, Nádia Maria. **História de sensibilidades**: espaços e narrativas da loucura em três tempos (Brasil, 1905/1920/1937). Porto Alegre: UFRGS, 2005. 384f Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- WEIDUSCHADT, Patrícia; FISCHER, Beatriz T. Daudt. História oral e memória: aportes teórico-metodológicos na investigação de trajetórias docentes. In: FERREIRA, Marcia. Ondina Vieira.; FISCHER, Beatriz. T. Daudt; PERES, Lúcia. Maria Vaz. (orgs). **Memórias docentes**: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação. São Leopoldo: Oikós, 2009.
- WEIMER, Günter. **Levantamento de projetos arquitetônicos**: Porto Alegre - 1892 a 1957. Porto Alegre: Procempa, 1998.
- WEIMER, Günter. **Arquitetos e construtores no Rio Grande do Sul, 1892/1945**. Santa Maria: UFSM, 2004.
- WOLFF, Sílvia. **Escolas para a República**: os primeiros passos da Arquitetura das escolas públicas paulistas. São Paulo: EDUSP, 2010.

GINZBURG, Carlos. Sinais raízes de um paradigma indiciário. Mitos, Emblemas e Sinais. São Paulo Cia. das Letras, 1989