

VIRIL, PRODUTIVO E HONRADO: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE MASCULINA EM COLÉGIOS CATÓLICOS¹

ROSELI TEREZINHA BOSCHILIA*

RESUMO

Com base no pressuposto de que a identidade é uma categoria de distinção que serve para demarcar as igualdades e as diferenças entre os grupos sociais e que o gênero é uma prática apreendida nas relações do cotidiano, imersas em redes de poder, esse trabalho analisa o projeto de construção da masculinidade presente no modelo pedagógico e nas práticas escolares dos estabelecimentos católicos, a partir do estudo do *Guide des Écoles a l'usage des petits frères de Marie*, compêndio adotado pelos colégios Maristas com o intuito de estabelecer regras de conduta que visavam à construção de uma identidade masculina específica que distinguisse os alunos dos colégios católicos dos jovens em geral.

PALAVRAS-CHAVE: Masculinidade, educação católica, identidade.

ABSTRACT

Based on the idea that identity is a category of distinction which is used to establish the equality and differences within social groups and that genre is a practice apprehended in the relationships of daily life, immersed in power nets, this text analyses the construction project of masculinity present in the pedagogical model and school practices of catholic schools, from the study of the *Guide des Écoles a l'usage des petits frère de Marie*, adopted by Marists schools with the intention on establishing rules of behavior which aimed to construct a specific masculine identity which would distinguish the students of catholic schools from the general population of young men.

KEYWORDS: Masculinity, catholic education, identity.

Entre as inúmeras instruções trazidas pelo *Guide des Écoles a l'usage des petits frères de Marie*,² uma delas afirmava que “nada pior do que um estabelecimento escolar onde não se praticam jogos”. E, na sequência, o texto reiterava: “aos homens experientes é suficiente passar uma hora num pátio de recreio para poder julgar pela languidez dos jogos, pela persistência das conversas, pela moleza das atitudes, em que nível se encontram os estudos e os costumes”.³

O referido compêndio, escrito originalmente em 1853, tinha como objetivo definir as regras a serem seguidas pelo Instituto dos Pequenos Irmãos de Maria, fundado em 1817 por Marcelino Champagnat,⁴ em La Valla, na França, no bojo do movimento de retorno que caracterizou o período posterior à Revolução Francesa.

De modo geral, as ideias explicitadas neste Guia eram bastante semelhantes às dos demais métodos de ensino produzidos no período, apoiando-se, em larga medida, em noções como ordem, disciplina e a prática de exercícios físicos que já vinham sendo propostas por diversos pensadores desde o século XVIII.⁵ Todavia, o modelo pedagógico proposto pelos Irmãos Maristas trazia uma inovação, na medida em que, além de investir na educação do corpo, do intelecto e da alma, tripé no qual os demais métodos de ensino da época também estavam embasados, procurava dar especial atenção às práticas de sociabilidade, atividade esta considerada fundamental no sentido de preparar o aluno para as funções que ele iria desempenhar na sociedade.⁶

Os subsídios para a elaboração do Guia, conforme destaca o próprio autor, Frère François, que sucedeu a Marcelino Champagnat e esteve à frente do Instituto como Superior Geral entre 1839 e 1860,⁷ foram buscados nas ideias e anotações deixadas pelo fundador da congregação. Todavia, a leitura da obra mostra que, para colocar em prática o modelo pedagógico das escolas Maristas, Champagnat, além de embasar-se no modelo disciplinar dos jesuítas, buscou inspiração nas propostas pedagógicas formuladas por Jean Baptiste de La Salle na obra *A conduite des écoles chrétiennes*, publicada no início do século XVIII,⁸ a qual, por sua vez, estava ancorada nas ideias explicitadas no tratado *De civilitate morum puerilium*, escrito por Erasmo de Roterdã, em 1530.

O tratado de Erasmo, como se sabe, é considerado um livro singular para refletir acerca da propagação de novos códigos de comportamento social e regras de civilidade que marcaram a sociedade europeia do início da época moderna. Em que pese o fato de este autor não ter sido o primeiro a tratar do assunto, uma vez que desde a Idade Média a preocupação com um comportamento socialmente aceitável já era percebida em diversos textos dedicados à propagação de preceitos, costumes e normas de convívio, esta obra foi paradigmática, na medida em que alcançou ressonância junto a um público mais abrangente, mostrando assim que, naquele momento, o tema estava suficientemente maduro para discussão.⁹

A ampla repercussão alcançada pelas ideias de Erasmo¹⁰ estava associada, sem dúvida, às mudanças que vinham ocorrendo no interior da sociedade, em virtude do processo de construção e consolidação do Estado Moderno. Neste sentido, as transformações vivenciadas no âmbito da família a partir dos séculos XVII e XVIII, marcadas, sobretudo, pela passagem do tradicional modelo da família extensa para o nuclear e pelo surgimento do sentimento de amor romântico, que neste mesmo período passou a constituir um dos critérios essenciais para a escolha dos cônjuges,¹¹ tiveram papel decisivo para o crescimento do individualismo e a construção de novas identidades.¹² Ao valorizar as escolhas e a satisfação pessoal dos sujeitos envolvidos, o ideal do amor romântico teve uma importante contribuição para que a experiência individual, fundada na interioridade psicológica, fornecesse novos elementos para a construção do conceito de subjetividade moderna, cujo processo já estava em curso desde Descartes.

No bojo deste processo de individualização, ligado à economia psíquica, a busca da civilidade, atrelada à mudança no comportamento, emergiu como uma característica marcante neste período. Vista por Norbert Elias como condição para o controle de si e a contenção da violência, a civilidade passou a ser considerada um aspecto essencial para superar a agressividade e a impulsividade ou a falta de controle interno, típicas da sociedade medieval.

Este lento e contínuo processo de aprendizagem exigiu que o homem moderno se afastasse dos excessos, dos arroubos e do descontrole e procurasse

forjar uma nova estrutura psíquica mais condizente com a moderação, a reserva, a prudência, enfim, com a polidez, a civilidade e o domínio de si.

Conforme destaca Claudine Haroche. “tamanho retenção nas condutas produziu certamente enormes efeitos nos costumes e nas estruturas sociais”,¹³ tendo em vista que a busca do domínio de si implicava o fato de o homem procurar moderar não só os seus gestos, mas também sua aparência, sua linguagem, seu modo de vestir e sua inteligência. Ou seja, a busca do domínio de si, traduzida nas obras de Erasmo de Roterdã como “governo do corpo e de si mesmo”,¹⁴ estava intimamente associada a determinados sinais ou expressões por meio das quais as pessoas colocavam a nu aquilo que estava escondido na sua estrutura mental e emocional. Sem dúvida, no rol destes signos, a postura corporal, as expressões faciais e até mesmo o olhar, visto como “espelho da alma”, eram considerados aspectos relevantes.

A introdução de novos padrões de comportamento, que acompanhou este processo de contenção, levou a uma reconfiguração social dos papéis exercidos por homens e mulheres até aquele momento, atribuindo a ambos novas condutas, mais compatíveis com a sociedade que se instituía. Se antes as pessoas conviviam no interior da família extensa e obedeciam às regras impostas pela comunidade circundante, na qual a autoridade era legitimada pela experiência, com o advento da família nuclear o controle de si e o equilíbrio emocional passaram a constituir pré-requisitos essenciais para que o homem moderno assumisse o seu novo papel como chefe de família e tivesse autoridade como pai ou marido.

Para além da redefinição de papéis que deveriam ser assumidos no interior da vida doméstica, com base neste novo modelo familiar, o gradativo esfacelamento da família extensa começava a colocar em risco a preservação dos valores morais que anteriormente eram garantidos pelo estreito convívio de diversas gerações no mesmo espaço doméstico.¹⁵ Diante deste quadro, Estado e Igreja, atentos, ante o risco de uma ruptura na transmissão desses valores, assumiram a incumbência de investir na manutenção da família, principal instância de regulação social, como primordial para a permanência das relações de poder já estabelecidas.

Em decorrência deste intenso processo de mudanças, a sociedade europeia dos séculos XVIII e XIX passou a produzir uma quantidade considerável de discursos com o intuito de readequar os papéis que cabiam aos homens e mulheres da sociedade moderna, redefinindo, em função da particularidade dos seus corpos, atributos associados à masculinidade e à feminilidade.¹⁶

No interior deste movimento dialético, enquanto era atribuída aos homens uma série de predicados aliados à força, à coragem, à bravura e ao heroísmo, os discursos construídos sobre a mulher estavam associados à fragilidade, à submissão e ao recato. Ou seja, a figura feminina restrita ao espaço doméstico deveria ser tutelada por um homem forte, diligente e honrado, que fosse ao mesmo tempo polido e emocionalmente estável, capacitado para o trabalho, para o exercício da política e para o governo da família. Dentro desta lógica, como lembra Izilda Matos, “aos homens caberia enfrentar a competitividade do mundo público, e as mulheres, essas deveriam voltar-se para o privado, tendo na maternidade ponto definidor da feminilidade.”¹⁷

Foi, portanto, neste contexto de uma nova sensibilidade moderna que, segundo Mosse, a imagem do homem viril emergiu, sendo atrelada diretamente a atributos físicos como o vigor e a aparência do indivíduo, incluindo-se aí a forma de se vestir, de andar e de se comportar.¹⁸ Desse modo, as identidades masculina e feminina passaram a ser construídas a partir de signos e significados culturais incorporados com base não só nos discursos, mas efetivamente nas práticas engendradas pela capacidade de ação de homens e mulheres no interior das relações de poder.¹⁹ Ao refletir especificamente sobre a masculinidade, Connell a conceitua como “uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero”, defendendo que a ênfase deve ser colocada “naquilo que as pessoas realmente fazem [e] não [n]aquilo que é esperado ou imaginado”.²⁰

Nessa perspectiva, conforme destaca Oliveira, “não seria nenhum exagero dizer que a formação dos Estados modernos teve papel determinante para a conformação de comportamentos considerados como autenticamente masculinos”.²¹ E, dentro deste novo cenário político e social, no qual “a

assimetria do poder na família era reforçada pela disposição da nova ordem em promover uma separação total entre homens e mulheres”,²² as instituições escolares viriam a desempenhar função essencial na introjeção de novos comportamentos.

A escola triunfante

A emergência da escola moderna, conforme relata Ariès, está diretamente vinculada às preocupações com o ensino, a educação e a disciplina. O autor mostra que, no século XIII, os colégios eram instituições asilares fundadas por doadores para abrigar estudantes pobres e não tinham como atribuição o ensino. Este começou a ser ministrado nos colégios somente a partir do século XV, quando os estabelecimentos transformaram-se em instituições complexas, com conotações hierárquicas mais evidentes, oferecendo não apenas o ensino, mas um programa de vigilância e enquadramento dos alunos.²³

Diferentes estudos ligados à história cultural mostram que o esforço empreendido pelo iluminismo para produzir o homem esclarecido, sobretudo durante o século XVIII, fez com que as idades fossem reinventadas e a passagem da infância à idade adulta passasse a ser ritmada pela educação e pela instrução.²⁴ Assim, as preocupações em diferenciar os processos de crescimento, formação e educação tiveram como resultado não só a passagem da educação familiar para o âmbito da escola, mas também a distinção das classes escolares e da classificação dos alunos de acordo com as diferentes idades. Esse processo, consolidado na passagem do século XVIII para o XIX, transformou o colégio numa instituição essencial à sociedade, abrindo-se para os leigos, nobres, burgueses e também para camadas mais populares.²⁵

A partir deste período, os amplos espaços externos aos colégios ganharam nova funcionalidade, passando a ser utilizados também para a recreação e exercícios físicos, cuja prática despontava como uma decorrência das ideias trazidas por alguns pedagogos que defendiam uma proposta de ensino mais ativo, que o transformasse numa atividade agradável. Nesse novo modelo de ensino, sob forte influência do naturalismo, a utilização didática do

entorno e a contemplação natural e estética da paisagem passaram a ser valorizadas como meio para a expansão do espírito e dos sentimentos, buscando o desenvolvimento moral do indivíduo.²⁶

Com a configuração desse novo modelo educacional e a crescente necessidade de controle social, surgiram novas formas de socialização e progressivamente os espaços institucionais passaram a adotar sistemas mais rigorosos de classificação e controle. Se na escola medieval “o mestre não se interessava pelo comportamento de seus alunos fora da sala de aula”,²⁷ a partir dos séculos XVI e XVII a disciplina foi introduzida no espaço escolar com o propósito de submeter o aluno a um controle cada vez mais estrito. Contrapondo-se à pedagogia humanista, que não fazia distinção entre a criança e o homem, o processo de diferenciação da massa escolar, iniciado no final do século XV, e, sobretudo, a partir do século XVI, com o objetivo de adaptar o ensino ao nível dos alunos, indicava a preocupação com as particularidades da infância e da juventude.

Aliás, no contexto de consolidação do Estado Moderno, os jovens e as crianças passaram a constituir, tanto para o Estado quanto para a Igreja, os principais alvos para promover as mudanças que implicavam necessariamente o condicionamento das condutas.

Todavia, se de um lado o Estado buscava depositar nestes dois grupos a esperança de modificar as relações dos sujeitos consigo, com os outros e com o mundo, a Igreja, por sua vez, via, especialmente, na juventude a camada social capaz de impedir a decadência e a degeneração dos costumes que estavam atrelados aos avanços da modernidade.

A experiência no campo educacional, desde a época dos jesuítas, dava à Igreja argumentos para construir um discurso competente, colocando-a numa posição privilegiada na defesa de um projeto que visava não só à transmissão do conhecimento, mas fundamentalmente à criação e à implementação de um conjunto de procedimentos e meios desenvolvidos para assegurar um novo padrão de conduta dos indivíduos. Aproveitando esse momento crítico (da juventude), definido como “de latência [...] em busca de uma expressão autônoma”,²⁸ a Igreja procurará utilizar os liceus e as universidades, bastiões da

juventude burguesa, para inserir o jovem num sistema “adequado” às expectativas do Estado e da sociedade burguesa.

O descontrole, a excitação e o rebuliço, características marcantes nessa idade, precisavam ser substituídos pelo domínio de si e pela sujeição moral. Dessa forma, as novas práticas pedagógicas, implantadas a partir do final do século XVIII, procuravam evidenciar, cada vez mais, o papel preponderante da educação na modelagem do homem e, a partir daí, o ensino secundário, mais do que ensinar, tinha a obrigação de educar moralmente o futuro adulto.²⁹

Ao descortinar-se este cenário, a Igreja ultramontana procurou estimular, em muitos países europeus, o renascimento e a criação de várias ordens e congregações religiosas voltadas para a educação e a assistência das camadas mais empobrecidas. Desse modo, procurando fazer frente às demandas da emergente sociedade industrial, carente de cidadãos preparados para o mundo do trabalho, surgiram congregações religiosas masculinas e femininas de diversas nacionalidades voltadas especificamente à educação da juventude mais pobre.³⁰ Uma das instituições precursoras, nesse sentido, foi a dos Irmãos das Escolas Cristãs, fundada no final do século XVII por João Batista de La Salle,³¹ com o intuito de garantir a ordem e a moralidade pública e preparar trabalhadores produtivos para a nova sociedade que se instituiu.³²

No rastro das instituições católicas, outras correntes de orientação evangélica, conforme destaca Oliveira, também tiveram papel importante na educação das crianças do sexo masculino, sobretudo a partir do século XIX, por “conciliarem atributos como obediência, responsabilidade e moderação juntamente com intrepidez, ousadia, amor aos ideais nacionais, determinação e força de vontade na imagem idealizada do verdadeiro patriota e cristão, que seria antes de tudo, é claro, viril e masculino”.³³

Embora, de modo geral, estes estabelecimentos educacionais estivessem voltados preferencialmente para a sociedade europeia, a crise vivenciada pela Igreja Católica, sobretudo na França, com o advento da Terceira República,³⁴ levou as congregações religiosas a redirecionarem seus projetos, dando início ao processo de expansão dos limites de atuação para outros países e continentes.

Cabe lembrar que a vinda dos Maristas para o Brasil, a convite dos jesuítas, no final do século XIX,³⁵ ocorreu num momento delicado para a Igreja

local e significou “uma colaboração importante ao movimento reformista, especialmente no sentido de contrapor-se ao ensino leigo proposto pelo regime republicano de inspiração positivista”.³⁶

Importante destacar, igualmente, que a expansão das escolas Maristas para outros países não provocou qualquer alteração no conteúdo do Guia que vinha sendo aplicado no continente europeu, uma vez que uma das principais características das escolas religiosas no período analisado era a reprodução de um único modelo pedagógico em qualquer estabelecimento mantido pela congregação, independentemente do espaço geográfico ou da condição social de seus alunos. Essa uniformidade era garantida pela existência de uma política centralizadora, baseada em normas gerais, bem como pela adoção de um constante sistema de rodízio entre os membros da instituição e pelas visitas regulares dos superiores aos estabelecimentos. Dessa forma, resguardadas as diferenças relacionadas à origem dos Irmãos e ao perfil sociocultural dos alunos, o estudo sobre os métodos de ensino de um colégio católico possibilita a análise de um universo mais amplo, composto pelo conjunto de escolas dirigidas por uma mesma congregação.

Educando o corpo, o coração e o intelecto

Em linhas gerais, o Guia das Escolas Maristas estava estruturado em quatro partes distintas. Na primeira delas, subdividida em sete capítulos, o texto procurava contemplar a concepção teórica do modelo educacional idealizado por Champagnat, destacando os aspectos ligados à educação do corpo, do intelecto e da moral que davam sustentação à proposta. Na sequência, a segunda parte, também subdividida em sete capítulos, buscava privilegiar questões vinculadas diretamente à disciplina, ao ensino e a sua organização. Na terceira parte eram descritos minuciosamente, ao longo de seis capítulos, as funções do educador, discutindo questões relacionadas à conduta dos docentes. Já a quarta e última parte do compêndio, subdividida em sete capítulos, tratava especificamente sobre a metodologia especial para as classes elementares. Cabe notar que os pressupostos explicitados neste documento nortearam as práticas dos estabelecimentos maristas até meados da década de 1960, quando o

Concílio Vaticano II levou a Igreja a rever sua postura política – e essa mudança de atitude se refletiu diretamente sobre as práticas eclesiais, indicando novos rumos para o magistério católico. Assim, embora tenha sofrido pequenas modificações, o Guia manteve-se “dentro dos mesmos princípios que foram explicitados pelos ensinamentos do [seu] fundador e das tradições do [...] instituto”.³⁷

No início do texto, após explicitar o conceito de educação como sendo “a arte de ensinar as crianças ou, em outros termos, o conjunto de esforços metódicos pelos quais se dirige o desenvolvimento de todas as suas faculdades”³⁸ e discorrer, brevemente, sobre a sua importância, o documento procurava chamar a atenção para os múltiplos aspectos que deveriam ser considerados para oferecer uma boa educação, enfocando particularmente quatro itens: a educação física, intelectual, religiosa e social, os quais serão descritos a seguir.

Nas reflexões sobre a educação do corpo, destacava, em primeiro lugar, a questão da higiene, procurando enfatizar a importância da limpeza na manutenção da saúde, tendo em vista que, além de ajudar na transpiração, ela favorecia os hábitos de decência e ordem. Na sequência, procurava mostrar que os cuidados com a higiene pessoal, longe de dizerem respeito exclusivamente à exterioridade do corpo, tinham ressonância em outras esferas do indivíduo, na medida em que “a limpeza oferece a imagem sensível da pureza interior e ajuda a lembrar o respeito que o homem deve a si mesmo. Ela agrada, atrai a benevolência e é um laço de sociabilidade”.³⁹

Intimamente associada à questão da higiene, a vestimenta dos alunos foi outro aspecto que mereceu comentários, sobretudo no sentido de chamar a atenção dos mestres para o cuidado que eles deveriam ter em relação ao uso de roupas apertadas, por parte dos alunos, que pudessem impedir não só a circulação sanguínea, mas também os movimentos do corpo. Além disso, enfatizava que “deviam ser evitados no interior das classes os lenços, casacos e outras vestimentas destinadas a preservar do frio exterior”.⁴⁰

Após abordar as questões de higiene e vestuário, o Guia passava a discorrer sobre os exercícios físicos, afirmando taxativamente que a educação física era uma das práticas educacionais mais relevantes a serem consideradas

pelos mestres. De acordo com o texto, embora o estímulo às atividades físicas fosse uma tarefa que cabia, prioritariamente, aos pais, a mesma deveria ser partilhada com a escola, uma vez que “a oferta de exercícios corporais era a primeira de uma série de medidas de higiene que afetavam a limpeza, a ventilação e a manutenção do corpo”.⁴¹ De acordo com o texto:

A ginástica é um exercício fundamentado e metódico que tem um triplo objetivo: higiênico, na medida em que fortalece a saúde; estético, porque previne as deformações corporais, e econômico, porque estimula a redução dos esforços musculares ao mínimo. Além disso, ela favorece, indiretamente, o espírito do trabalho.⁴²

Importante lembrar, como já foi apontado anteriormente, que a prática de exercícios físicos era favorecida pela existência de locais amplos e fartamente arborizados onde as escolas católicas estavam localizadas.

As reflexões de Foucault mostram que a prática de dispor de amplos espaços para introjetar nos indivíduos noções de tempo e de espaço pode ser entendida como uma tática disciplinar que se situa entre o eixo singular e o múltiplo, à medida que leva o indivíduo a aprender a mover-se no grande espaço, de forma organizada e disciplinada.⁴³ Dessa forma, o espaço adquire uma dimensão educativa, podendo ser visto como um componente da arquitetura escolar que encerra “uma espécie de discurso que institui em 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 e ainda ideológicos”.⁴⁴

Ainda voltado para os cuidados com o corpo, o Guia sugeria que, além de garantir que, regularmente, fossem ministradas aulas de ginástica, o estabelecimento deveria assegurar a prática de jogos, incentivando “todos aqueles que são seguros, desde que sejam honestos e especialmente os que requerem movimento”.⁴⁵ Nos estabelecimentos mais numerosos, durante a recreação, o Guia recomendava que, na medida do possível, fosse feita a divisão separando os alunos maiores dos menores, “pois é muito inconveniente deixar os jovens alunos misturados com os grandes”.⁴⁶ No parágrafo seguinte, após argumentar que “um jogo moderado desenvolve o corpo e descansa a mente, não deixando espaço para sugestões ruins invadirem a mente da criança ociosa”

e sugerir que os jogos fossem praticados, preferencialmente, em grupo, o Guia aconselhava que fossem banidos os jogos de mão, a dinheiro e aqueles que representassem perigo para a saúde e a moralidade.⁴⁷

O Guia recomendava ainda que, para estimular a prática de atividades físicas e esportivas saudáveis, era necessário que as escolas dispusessem de materiais adequados como, por exemplo, arcos e pernas de pau, além, é claro, daqueles especialmente destinados ao futebol. Outra sugestão era de que os irmãos oferecessem de tempos em tempos, quando fosse possível, “por meio de notas ou uma pequena contabilidade especial [...] uma recompensa aos alunos que jogam bem”.⁴⁸

A partir da análise do texto, fica bastante evidente que, antes de direcionar a atenção para os aspectos ligados à educação intelectual, os irmãos Maristas estavam mais preocupados em oferecer aos seus alunos uma formação que, para além de simplesmente prepará-los para o mercado de trabalho, assegurasse a estabilidade das relações sociais. O futebol era visto como um esporte que, pelas suas características rituais, contribuía não só no estabelecimento de redes de sociabilidade, mas cumpria função essencial na construção da masculinidade, cujo modelo preconizava a figura do homem saudável, ágil e corajoso que deveria estar apto a desempenhar suas funções na sociedade capitalista.

Nesta direção, a escola, enquanto “força formadora de hábitos”, tinha como atribuição integrar os alunos dentro de um sistema único de percepção, bastante homogêneo.⁴⁹ Dentro dessa perspectiva, ao oferecerem uma educação integral, os estabelecimentos escolares deixavam de ser vistos apenas como espaços neutros e transitórios, onde o aluno desenvolveria habilidades intelectuais, para transformarem-se em lugares marcados por relações de poder que visavam modelar não apenas o intelecto, mas também os corpos, os discursos e as identidades dos indivíduos.

Nesse sentido, vale lembrar que, mesmo quando as reflexões trazidas pelo Guia estavam vinculadas a questões associadas mais diretamente à educação intelectual, como, por exemplo, o desenvolvimento da inteligência, da percepção, do julgamento e da razão, o texto recomendava que fossem exploradas outras faculdades, como a imaginação e a memória. De acordo com

as orientações do Guia, era dever do mestre comunicar conhecimentos numerosos e variados, levando o aluno a observar as coisas ao seu redor para desenvolver qualidades sólidas de bom senso, clarividência e reflexão que pudessem auxiliá-lo, ao longo da vida, a julgar adequadamente e a tomar decisões. Ao defender peremptoriamente que “a inteligência desempenhava um papel muito importante na vida moral, porque ao ser influenciada pela nossa sensibilidade (gosto, sentimento, inclinação, paixão) ela dirigia, em grande parte, a nossa conduta”,⁵⁰ o Guia deixava claro que o desenvolvimento da inteligência, longe de estar atrelado apenas ao plano racional, deveria estar associado a outras atividades ligadas ao plano do sensível. Nesse aspecto, é interessante mencionar que a formação da vontade, conceituada pelo Guia como “o poder que possui nossa alma de decidir deliberadamente e de agir livremente em função de uma boa causa apresentada pela razão”,⁵¹ era outro aspecto relevante no modelo pedagógico Marista. De acordo com os pressupostos da congregação, dentro da educação moral, a vontade deveria ser construída, da mesma maneira que se “constrói um músculo”, visando produzir atos repetidos da virtude desejada, como, por exemplo, o amor ao trabalho. Um dos benefícios trazidos pela formação da vontade era o desenvolvimento de qualidades típicas do universo masculino, como decisão, energia, perseverança e retidão.⁵² Para atingir esse objetivo, “o professor deveria fazer entrar em jogo os meios disciplinares para que o aluno tivesse vontade de trabalhar, exigindo que ele cumprisse as tarefas impostas no prazo fixado”.⁵³ Nesse aspecto, convém lembrar as reflexões de Pierre Ansart sobre o papel da ideologia na internalização das regras. Falando sobre as práticas institucionais, o autor diz que os apelos ao amor e à obediência devem se conformar numa mesma linguagem para que o subordinado aprenda a amar seus superiores e, através deles, aprenda a amar e respeitar a lei e o trabalho.⁵⁴ Nesse sentido, uma das premissas fundamentais do Guia era que, para formar crianças e jovens preparando-os para as funções a serem desempenhadas na sociedade, era preciso mantê-los permanentemente ocupados, de modo “que se acostumassem ao trabalho”. Ou seja, era responsabilidade do professor adotar medidas disciplinares que possibilitassem a normalização das práticas e levassem o aluno a ter vontade de trabalhar.⁵⁵ Dessa forma, na tentativa de atender a uma das

funções primordiais da escola que, desde o início da sociedade industrial, era a de inculcar o “uso-econômico-do-tempo”, criando hábitos para o trabalho,⁵⁶ os colégios Maristas, através da ordenação e da regularidade do tempo, procuravam não apenas o máximo aproveitamento nos estudos, mas, sobretudo, a internalização de hábitos disciplinares que facilitassem a inserção do indivíduo na sociedade.

Para tanto, segundo o Guia, era necessário oferecer uma educação sedimentada na “obediência” e na “disciplina”. A partir das reflexões de Foucault, sabemos que o processo de dominação pode ser efetivado a partir de duas modalidades distintas de tecnologias de poder: as “disciplinas” e a “biopolítica”. Enquanto a disciplina⁵⁷ procura atuar sobre os espaços da ordem social, a biopolítica age sobre o corpo. Ou seja, enquanto as disciplinas procuram intervir no espaço das instituições, utilizando recursos externos ao indivíduo, a biopolítica se caracteriza pelo uso de técnicas que procuram exercer o poder por meio de dispositivos que agem diretamente sobre a conduta dos indivíduos.

A exigência de manter o corpo ereto, o olhar atento, as mãos sobre a mesa e os pés juntos durante as atividades escolares, bem como de andar em filas silenciosas pelos corredores, exemplifica os dispositivos de controle utilizados pelo colégio, os quais visavam não apenas levar o aluno a usar o tempo e o espaço de uma forma particular, mas a exercitar o autocontrole, ou seja, entre as diversas tecnologias de controle utilizadas pela escola, o autodisciplinamento visava exercitar o domínio sobre o próprio corpo como uma das maneiras de aprender a administrar a vontade e governar a si mesmo.⁵⁸ Por outro lado, a regularidade das atividades diárias, que tinha como principal objetivo facilitar a internalização de normas e regras, também possibilitava um maior controle e vigilância dos alunos, podendo ser vista como uma fórmula de dominação, uma economia de poder.

Desse modo, cercados por duas modalidades distintas de tecnologias de poder (a do corpo e a dos espaços), a ação dos alunos estava condicionada a um sistema de imposições previamente definidas,⁵⁹ que levavam os diferentes grupos, classificados de acordo com o nível escolar, a manterem relações intergrupais, inscritas num quadro de territorialidade, onde cada grupo acabava

constituindo uma configuração social específica, com fronteiras delimitadas. Dessa forma, os alunos eram condicionados a reconhecer o território assinalado, o lugar reconhecido a cada indivíduo, o que correspondia a uma hierarquia social e política materialmente representada no espaço e que deveria ser também reproduzida na sociedade.

Assim, nos colégios Maristas, a vigilância era, sem dúvida, um dos pontos essenciais a serem observados para a obtenção da disciplina, sendo considerada, ao lado da atenção, uma das virtudes de um bom mestre. Deveria ser exercida de forma rigorosa e contínua, intervindo nos diferentes domínios de controle que atingiam o uso do tempo, os espaços físicos, o corpo, a mente e a alma do aluno.

Uma das estratégias adotadas com este intuito pelos colégios católicos, em geral, era separar fisicamente os alunos, de acordo com o perfil da clientela matriculada nos diferentes estabelecimentos (juvenato, internato e externato). A separação dos alunos, de acordo com as categorias sociais, em espaços diferenciados, além de facilitar o controle e a disciplina, evitava a utilização de outros mecanismos de delimitação de território, como ocorria, sobretudo, nos colégios femininos, onde alunas internas, externas e juvenistas, ao conviverem nos mesmos espaços escolares, eram constantemente vigiadas e impedidas de qualquer contato. No caso dos colégios masculinos que tinham no mesmo espaço alunos em regime de internato e externato, estes últimos, pela sua condição de liberdade no espaço público e por serem considerados agentes de ligação entre os internos e os perigos e tentações da sociedade moderna, representavam, invariavelmente, uma ameaça aos métodos de controle.

Nesse sentido, era imprescindível que os alunos que desejavam frequentar colégios católicos fossem originários de famílias que, mesmo pertencendo aos estratos social e economicamente menos privilegiados, tivessem um comportamento compatível com o modelo moral preconizado pela Igreja Católica. Este aspecto era destacado logo nas primeiras páginas do Guia, que, ao alertar os responsáveis pela admissão dos alunos, lembrava que “crianças cuja conduta seja escandalosa e, portanto, perigosa para os outros não serão jamais admitidas nos estabelecimentos Maristas”.⁶⁰ Ou seja, embora a congregação, desde a sua fundação por Marcelino Champagnat, visasse atender

prioritariamente filhos de camponeses que não tinham acesso ao ensino, a participação da família na educação dos filhos era uma exigência das escolas Maristas.

Outro fator que poderia explicar a decisão dos estabelecimentos Maristas de dividir a clientela escolar de acordo com regime educacional pode ser atribuído ao desejo das congregações masculinas em atender às exigências de determinados grupos sociais, ou seja, de famílias às quais interessava manter os filhos num espaço de relações sociais homogênicas. Conforme observa Hobsbawm,⁶¹ na Inglaterra, no final do século XIX e início do XX, esse era, por exemplo, um dos critérios adotados pela elite e pela burguesia ascendente para a escolha do colégio de seus filhos.

Embora a separação dos estudantes em estabelecimentos distintos minimizasse os problemas causados pelo contato entre internos e externos, nos internatos masculinos a convivência diária e a proximidade dos alunos em áreas comuns (refeitórios, dormitórios e sanitários), onde as possibilidades de vigilância eram menores, exigiam um maior rigor na delimitação dos territórios ocupados por crianças, adolescentes e jovens. Na maior parte dos estabelecimentos administrados pela congregação Marista, os internos eram separados fisicamente em dois grupos, de acordo com a faixa etária. Além de ocuparem alas distintas no interior do prédio, crianças e adolescentes eram separados em pátios localizados em espaços radicalmente opostos da grande propriedade. Assim, o isolamento visual, nos momentos de atividade física e lazer, proporcionado pelo próprio edifício, garantia que os alunos jamais se encontrassem, nem mesmo durante as atividades litúrgicas. Nos externatos, embora houvesse uma rigidez menos excessiva, frequentemente os alunos do curso ginásial, por constituírem a faixa mais numerosa, mereciam uma segunda classificação, que os dividia entre submédios (11 a 13 anos), médios (14 a 16 anos) e maiores.⁶²

A preocupação em reforçar a vigilância nos internatos aparecia claramente em um dos capítulos do Guia das Escolas, ao trazer recomendações explícitas sobre os cuidados a serem tomados nos dormitórios – que deveriam permanecer fechados durante o dia – e nos banheiros, onde era imprescindível a presença do irmão responsável durante o horário de banho coletivo dos

grupos. Da mesma forma, a proibição expressa no Guia de que os meninos mantivessem as mãos debaixo da carteira ou as colocassem no bolso durante as atividades de recreação ou passeios chama a atenção para a tentativa dos Irmãos de controlar os impulsos da sexualidade, procurando manter a “inocência” dos alunos e retardar o máximo possível as descobertas “indesejadas”.

Nesse sentido, o mestre também deveria cuidar para que não existissem jamais “relações mais íntimas” ou “familiaridade perigosa” entre os alunos. De acordo com o Guia, “uma união muito estreita entre duas crianças, sobretudo se a diferença de idade for considerável, deverá ser desfeita.”⁶³ Uma das medidas recomendadas nesse aspecto era mudar de tempos em tempos os lugares dos alunos, evitando assim a possibilidade de uma amizade mais estreita. Nem mesmo durante as refeições era permitido o contato dos menores com os maiores. A cada grupo, de acordo com a faixa etária, era destinada uma das mesas do refeitório.

Era preciso tomar todas as precauções para que os alunos internalizassem comportamentos adequados ao padrão de masculinidade construído pela sociedade da época. Nesse aspecto, a questão da homossexualidade era um fantasma que deveria ser combatido ferozmente e, por isso, os cuidados com a exposição do corpo eram uma preocupação constante: “Ninguém podia ficar nu no ginásio [...] a camisola intermediava tudo. Punha-se a camisola para tirar a roupa, punha-se a camisola para botar o calção (tomava-se banho de chuveiro usando calção), punha-se a camisola para tirar o calção [...]”⁶⁴ Esse depoimento sobre o cotidiano de um colégio Marista, no início da década de 1930, no Brasil, retrata os cuidados tomados pelos Irmãos para impedir que os jovens tivessem qualquer contato, ainda que de forma apenas visível, com os perigos do corpo.

Outro aspecto salientado pelo Guia era a convivência dos estudantes com pessoas do gênero oposto no mesmo espaço escolar. Atentos ao perigo que a proximidade entre pessoas de sexos opostos representava para os alunos, nos colégios Maristas, as atividades ligadas à cozinha, rouparia, alfaiataria e horta eram desempenhadas por empregados do gênero masculino e todo o trabalho de limpeza do edifício era feito após o encerramento das aulas. Aliás, a preocupação em evitar a convivência com pessoas do gênero oposto foi um dos

motivos que levou Marcelino Champagnat a modificar, em 1828, o hábito dos irmãos.⁶⁵ As meias de malha, por exigirem constantes consertos, que deveriam ser feitos por mulheres, foram substituídas por meias de pano, passando a ser conhecidas como “meias religiosas”.⁶⁶

Embora tanto a vigilância quanto a disciplina constituíssem meios eficientes para a obtenção do controle dos alunos, o Guia das Escolas Maristas alertava seus educadores para a necessidade de levar os alunos a ter interesse pelas atividades desenvolvidas e procurar superar as dificuldades nos estudos. Uma das estratégias para motivar os alunos nesse sentido era inseri-los num sistema de competição. Mais conhecido na época como emulação, o recurso da competitividade, segundo o Guia, constituía um meio eficiente para “animar os alunos sem irritá-los”.⁶⁷ Além disso, por meio da emulação, os colégios procuravam reproduzir internamente as disputas e tensões presentes no espaço social, no qual os grupos e os indivíduos estavam ligados entre si, de modo interdependente, em um campo de relações de poder.⁶⁸

A partir da leitura do Guia, os professores poderiam encontrar uma descrição minuciosa das diferentes formas de emulação, que iam desde a disputa interna (luta contra um adversário, entre diversos grupos ou contra toda a classe para obter, por exemplo, o primeiro lugar num exame), até os concursos externos envolvendo várias escolas. Uma das recomendações sugeridas para garantir o envolvimento do grupo, por exemplo, era anunciar o resultado das disputas e fazer a entrega de prêmios, sempre de forma mais ou menos solene, com a proclamação dos nomes dos estudantes que se destacassem no desempenho das atividades propostas. Assim, o comportamento e o desempenho dos estudantes eram medidos a partir de dois polos opostos, pois se, por um lado, alguns alunos eram recompensados pela sua aplicação nos estudos, com a inscrição no quadro de honra, outros eram passíveis de receber as sanções penais, infligidas àqueles que não demonstravam esforço nas disputas escolares.

Vale lembrar que tanto o governo quanto as escolas desejavam criar, a partir de um modelo hegemônico, a figura do homem viril e saudável que estivesse apto a desempenhar duas importantes funções na sociedade capitalista: trabalho e reprodução. Mas, para ser produtivo, não bastava apenas

ser forte, era preciso ser disciplinado, competitivo e bem-sucedido. O método da emulação, utilizado pelos colégios católicos, em geral desempenhava, assim, importante papel no desenvolvimento destes atributos psicológicos.

Todavia, cabe destacar que, embora a emulação fosse considerada um método eficiente, o Guia alertava para os cuidados que deveriam ser tomados pelo professor ao inserir o aluno num sistema competitivo, uma vez que o sucesso do método dependia do envolvimento do grupo e do desempenho do mestre que, caso não tivesse competência para explorar a rivalidade, poderia gerar sentimentos como o ciúme e a inveja, prejudicando o relacionamento entre os alunos e colocando em risco o próprio rendimento escolar.

Bons cristãos e cidadãos virtuosos

Ao lado da formação da vontade e do amor ao trabalho, também era atribuição da escola investir no desenvolvimento de outras virtudes, como a fé, a crença em Deus, a obediência, a pureza, a compaixão, o respeito aos pais e superiores, a modéstia, a franqueza e a lealdade.⁶⁹ Como já foi discutido anteriormente, para ter uma educação completa, era imprescindível que os alunos recebessem ensinamentos relacionados à sensibilidade (formação do coração) e à polidez. Na tentativa de subsidiar teoricamente os docentes e instrumentalizá-los para o desenvolvimento de práticas que visavam a esses ensinamentos, o Guia procurava trazer explicações claras e simples sobre o assunto, como é possível perceber na citação abaixo:

Ao mesmo tempo em que o educador se ocupa do desenvolvimento da inteligência do aluno ele deve formar seu coração, também conhecido na psicologia como sensibilidade, que designa a faculdade de sentir toda sorte de sentimentos. Como a razão não ilumina a criança, ela deve ser conduzida pela sensibilidade, o que quer dizer, por seus gostos e aversões, por suas inclinações naturais que a levam a buscar o prazer e escapar das punições. Assim é essencial que a escola procure destruir os maus hábitos desordenados e procure desenvolver gostos nobres, boas inclinações e bons sentimentos.⁷⁰

Como exemplo de maus hábitos, o texto destaca que a gulodice, o ciúme, os pequenos ódios, frutos do egoísmo, as palavras arrogantes, a basófia, a

vaidade, inspirada pelo orgulho, a maldade, a agressividade, as brigas e o deboche, provocado pela dureza do coração, deveriam ser corrigidos cuidadosamente.⁷¹

No que se refere aos bons hábitos, regras de civilidade, como cumprimentar, agradecer, comportar-se à mesa, escrever uma carta, interrogar ou se apresentar a alguém, apareciam enumeradas ao lado de qualidades como ser afável, caridoso e complacente.⁷² Isto porque, de acordo com o Guia, para um jovem cristão a polidez era algo mais do que um cerimonial de convivência mundana, constituindo-se em uma manifestação de sentimentos de estima, de respeito e de benevolência.⁷³

Porém, além dos ensinamentos a respeito de regras básicas para o convívio em sociedade, também era atribuição da escola preparar os alunos para o exercício da cidadania. Segundo o Guia,

uma das primeiras lições a oferecer aos alunos, no domínio social, é de cultivar o amor à pátria, ensinando a história nacional, recitando suas glórias, seus sofrimentos e suas lutas. O sentimento de patriotismo é um dos mais nobres que se deve cultivar entre as crianças, desde que se mantenham dentro dos limites da justiça para com as outras nações.⁷⁴

Na sequência do texto, após orientar os professores para que não se furtassem de “falar sobre os deveres do cidadão no que concerne aos impostos, o respeito às leis, a escrupulosa honestidade que deve fazer parte do comportamento daqueles que representam o poder e daqueles que gerenciam os órgãos públicos”, o Guia chamava atenção ainda para a necessidade de que fossem abordadas entre os alunos maiores as diferentes formas do capital e trabalho: a produção, a circulação e a repartição da riqueza, poupança, associações etc.⁷⁵

Nessa perspectiva, a escola Marista pretendia ser, a um só tempo, um espaço e um lugar⁷⁶ no qual os alunos, além de aprenderem a orientar-se e a mover-se na vida em sociedade, deveriam, sobretudo, conhecer o seu lugar na estrutura social e o papel que lhes era destinado. Como lembra Connell, “para os homens (do mesmo modo que para as mulheres), a obtenção de uma compreensão mais profunda a respeito de si próprios, especialmente no nível

das emoções, constitui uma chave para a transformação das relações pessoais, da sexualidade e da vida doméstica”.⁷⁷

Assim, ao concluir estas reflexões, pode-se afirmar que o objetivo dos colégios Maristas era o de criar, por meio de códigos de conduta, um padrão comum de comportamento que fizesse a mediação entre as práticas individuais, adquiridas pelos alunos no âmbito da família, e a estrutura social. Se, conforme aponta Hobsbawm, as atividades formais desenvolvidas na escola já cumprem esse papel, os Maristas tentavam ir mais além, procurando utilizar os espaços de sociabilidade para complementar a interiorização dos códigos e as relações de interdependência. Dito de outra forma, a intenção dos colégios Maristas era justamente oferecer o capital cultural que possibilitasse a essas camadas não apenas ampliar o seu universo de ação profissional, mas, sobretudo, mover-se com desenvoltura num espaço econômico e social que exigia cada vez mais o domínio de códigos comuns e o controle de si.

Sob este prisma, o Guia das escolas Maristas, ao introjetar nas crianças e jovens um conjunto de regras e normas de comportamento, cujo principal intuito era o de criar uma identidade específica que distinguisse seus alunos – os bons cristãos e cidadãos virtuosos – dos jovens em geral, contribuiu para a consolidação de uma identidade masculina hegemônica, calcada na figura do homem viril, produtivo e honrado, cujo modelo correspondia não só às expectativas da Igreja ultramontana e do Estado, mas que, sobretudo, encontrava ressonância na família, principal *locus* no qual os indivíduos incorporam os atributos ligados à masculinidade e à feminilidade.

Notas

* Doutora em História do Brasil pela UFPR e pós-doutora pela Universidade do Porto. Professora adjunta nos cursos de Graduação e Pós-graduação em História da UFPR. E-mail: roseli.boschilia@gmail.com

¹ Este artigo contempla parte das reflexões desenvolvidas na tese intitulada *Modelando condutas: educação católica em colégios masculinos (Curitiba 1925-1965)*, defendida no Programa de Pós-Graduação em História da UFPR, em 2002.

² Em 1907, devido ao grande desenvolvimento do Instituto e à disseminação de estabelecimentos Maristas para além da França, o documento sofreu uma revisão, conservando, porém, a parte referente à educação propriamente dita. Editado pela terceira vez em 1923, o Guia manteve as alterações do texto precedente e, apesar de algumas adaptações a situações novas, conservou as ideias de Champagnat (*GUIDE des écoles a l'usage – rédigé d'après les règles et les institution du Vénérable Champagnat*. 3. ed. Paris, Librairie Catholique Emmanuel Vitte, 1923).

³ *GUIDE des écoles...*, 1923. p. 17. Lembramos que todas as citações retiradas do Guia, como a obra passará a ser referida de agora em diante, foram traduzidas livremente, atendo-se apenas às ideias explicitadas no texto.

⁴ Marcelino José Bento Champagnat, nascido em 1789 em Marlihes (Loire) e falecido em 1840 em Saint-Chamond, foi um dos fundadores do Colégio de S. José Sociedade Saint-Didier-sur-Chalaronne dos Pequenos Irmãos de Maria, tornando-se Superior Geral dos Irmãos Maristas em 1825.

⁵ Dentre esses, merecem ser citados os franceses Carlos Rollin (1661-1741) e o Abade Gaultier (1745-1818). Este último, apoiando-se nas ideias do primeiro, desenvolveu, em 1780, o método recreativo, cujo princípio consistia em tornar o ensino mais agradável por meio da emulação (CARVALHO, Felisberto de. (Coord.). *Methodologia*. 2. ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1901. pp. 23-24). E também o suíço João Henrique Pestalozzi (1746-1827) e o pedagogo alemão Frederico Froebel (1782-1852).

⁶ *GUIDE des écoles...*, 1923. p. 11.

⁷ *Revue d'histoire de l'Église de France*. Tome 59. N° 163, 1973. p. 367. Disponível em: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/revue/rhef>. Acessado em: setembro de 2012.

⁸ Além dessa obra, publicada em 1717, La Salle escreveu *Devoirs du chrétien*, editada em 1703, e *Les Règles de la bienséance et de la civilité chrétienne*, publicada pela primeira vez em 1729. Os manuais escritos por La Salle constituíram importante fonte para autores como Norbert Elias – que utilizou as *Règles de la bienséance...* para discutir a disseminação do comportamento da corte para estratos mais amplos da burguesia, na obra *O processo civilizador* – e Michel Foucault, que apoiou-se na obra *Conduite des écoles chrétiennes* para discorrer sobre a docilização dos corpos em *Vigiar e punir*.

⁹ ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro, Zahar, 1994. v. 1. p. 75.

¹⁰ Vale lembrar que, além da obra ter sido distribuída nas escolas, as ideias de Erasmo foram apropriadas no século XVI por Mathurin Cordier e depois, no XVIII, por Jean-Baptiste de La Salle.

¹¹ MACFARLANE, Alan. *História do casamento e do amor*. Trad. Paulo Neves. São Paulo, Companhia das Letras, 1990; SHORTER, Edward. *Naissance de la famille moderne XVIII-XXe siècle*. Paris, Éditions du Seuil, 1977; ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 1981; GIDDENS, Anthony. *A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo na sociedade moderna*. São Paulo, Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993;

VAINFAS, Ronaldo. *Casamento, amor e desejo no ocidente cristão*. São Paulo, Ática, 1992.

¹² O conceito de identidade está sendo pensado na perspectiva proposta por Ruano-Borbalan, que a define como um atributo dos indivíduos ou das coletividades, que, longe de ser imutável, se elabora, se constrói e se atualiza sem cessar na interação entre os indivíduos, os grupos e suas ideologias (RUANO-BORBALAN, Jean Claude. Introduction générale: la construction de l'identité. In: HALPERN, Catherine et RUANO-BORBALAN, Jean Claude. *Identités(s): l'individu, le groupe, la société*. Paris, Editions Sciences Humaines. pp. 1-10. Em uma perspectiva semelhante, Cuhe conceitua identidade como uma categoria de distinção que serve para demarcar as igualdades e as diferenças entre os grupos sociais (CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru, EDUSC, 1999).

¹³ HAROCHE, Claudine. *Da palavra ao gesto*. Campinas, Papirus, 1998. p. 38.

¹⁴ A reflexão sobre o controle e o domínio de si já estava presente em obras anteriores de Erasmo, como o *Manual do cavaleiro cristão* (1503-1504); *De Ratione Studii et Instituendi Pueros* (1512) e *Educação de um príncipe cristão* (1516), escrito para um de seus educandos, o jovem príncipe Henrique de Borgonha.

¹⁵ SHORTER, *Naissance...*, 1977.

¹⁶ KEHL, Maria Rita. *Deslocamentos do feminino: a mulher freudiana na passagem para a modernidade*. Rio de Janeiro, Imago, 1998. p. 73.

¹⁷ MATOS, Maria Izilda Santos de. *Meu lar é o boteco: alcoolismo e masculinidade*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 2000. p. 98.

¹⁸ MOSSE, G. L. *The image of man. The creation of modern masculinity*. New York, Orford University Press, 1996.

¹⁹ Esta questão é discutida por ALMEIDA, Miguel Vale de. Gênero, masculinidade e poder: revendo um caso do sul de Portugal. In: *Anuário Antropológico/95*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996; e LYRA, Jorge; MEDRADO, Benedito. Masculinidades na perspectiva de gênero: tensões, desafios e possibilidades. In: *Congreso Iberoamericano de Masculinidades y Equidad: Investigación y Activismo*. 2011, Barcelona. Barcelona, Asociación Homes Igualitaris, Ahige Catalunya (HI), 2011. Disponível em: <http://www.redmasculinidades.com/resource/images/BookCatalog/Doc/00201.pdf>.

Acessado em: setembro de 2012.

²⁰ CONNELL, Robert W. Políticas da masculinidade. *Educação e realidade*. Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 188, 1995.

²¹ OLIVEIRA, Pedro Paulo de. *A construção social da masculinidade*. Belo Horizonte, Editora UFMG; Rio de Janeiro, IUPERJ, 2004. p. 26.

²² OLIVEIRA, p. 49.

²³ ARIÉS, *História social...*, 1981, pp. 169-170.

²⁴ CARON, Jean-Claude. Os jovens na escola: alunos de colégios e liceus na França e na Europa (fim do séc. XVIII - fim do século XIX. In: LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude (Org.). *História dos jovens: da Antiguidade à Era Moderna*. São Paulo, Cia das Letras, 1996. p. 141.

²⁵ ARIÉS, *História social...*, 1981, pp. 171-173.

²⁶ ESCOLANO, Agustín. La arquitetura como programa. Espacio-escuela y curriculum. *In: História de la Educación*, v. 12-13, pp. 97-120, 1993/1994. p. 103.

²⁷ ARIÉS, *História social...*, 1981, p. 180.

²⁸ PERROT, Michelle. A juventude operária. Da oficina à fábrica. *In: LEVI; SCHMITT. História...*, p. 84.

²⁹ CARON, Os jovens... *In: LEVI; SCHMITT. História...*, pp. 138-139.

³⁰ Vale lembrar que, dentro do paradigma ultramontano, uma questão relevante no que se referia aos estabelecimentos educacionais era evitar que indivíduos de gêneros distintos partilhassem o mesmo espaço físico, pois, de acordo com os princípios da Igreja, essa convivência era aceita somente para os fins de procriação. Desse modo, o sistema de coeducação era considerado prejudicial à criança e, principalmente, ao jovem, porque a fragilidade “natural” do ser humano poderia levá-lo a transgredir os princípios morais.

³¹ São João Batista de La Salle (Reims 1651-Rouen 1719) fundou em 1682 o Instituto dos Frades das Escolas Cristãs, para a instrução e a educação das crianças pobres. Portador de ideias inovadoras no campo educacional, além de observar em seus estudos pedagógicos a necessidade de controle sobre a família, vendo a criança como produto das relações familiares, propunha como método pedagógico a separação dos alunos em classes, conforme o nível de progresso, preocupando-se igualmente com a transmissão de códigos de boa conduta. Na pedagogia é visto, juntamente com Dêmia e Rousseau, como um autor da modernidade, em contraposição a Ramus ou Comenius (NARODOWSKI, Mariano. A infância como construção pedagógica. *In: COSTA, Marisa Vorraber. Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2000. pp. 107-118. p. 116).

³² De acordo com Riolando Azzi, outro defensor da escolarização das camadas mais pobres foi o francês Carlos Dêmia, que escreveu, em 1666, uma obra exortando os administradores e comerciantes “sobre a necessidade e utilidade das escolas cristãs para a instrução das crianças pobres” (AZZI, Riolando. *História da educação católica no Brasil: contribuição dos Irmãos Maristas*. São Paulo, Loyola/Simar, 1996. v. 1, p. 22).

³³ OLIVEIRA, p. 48.

³⁴ Nesse período, a política adotada pelo ministro da Instrução Pública, Jules Ferry, que permaneceu no poder entre 1879 e 1885, combateu ferozmente as congregações religiosas, fechando – ainda que temporariamente – mais de duas centenas de conventos masculinos, particularmente jesuítas. Além disso, ao anular o caráter obrigatório da instrução religiosa, excluiu frades e freiras das escolas públicas (AUBERT; HAJJAR, *A Igreja...*, v. 1, p. 75).

³⁵ Nesse momento, juntamente com os Maristas, chegaram ao Brasil diversas congregações religiosas voltadas ao ensino. Esse movimento coincidia com a política expansionista efetivada por Leão XIII, cujo objetivo era o de impedir o avanço do movimento em defesa do ensino científico, particularmente no estudo secundário, considerado um estágio importante para a formação do cidadão, que ultrapassava o simples preparo do aluno para o ingresso nos estudos superiores (HAIDAR, Maria de Lourdes M. *O ensino secundário no Império Brasileiro*. São Paulo: Editora da USP; Editorial Grijalbo Ltda., 1972. p. 120).

-
- ³⁶ AZZI, *História...*, 1996. v. 1. p. 240.
- ³⁷ *GUIDE des écoles...*, 1923. p. 3.
- ³⁸ *Ibidem*, p. 9.
- ³⁹ *Ibidem*, p. 15.
- ⁴⁰ *Idem*.
- ⁴¹ *Ibidem*, p. 130.
- ⁴² *Ibidem*, p. 18.
- ⁴³ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 8. ed. Petrópolis, Vozes, 1987. p. 136.
- ⁴⁴ ESCOLANO, *La arquitetura...*, 1993/1994. p. 100.
- ⁴⁵ *GUIDE des écoles...*, 1923. p. 17.
- ⁴⁶ *Ibidem*, p. 113.
- ⁴⁷ *Ibidem*, p. 13.
- ⁴⁸ *Ibidem*, p. 17.
- ⁴⁹ BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 2. ed. São Paulo, Perspectiva, 1987. pp. 205-206.
- ⁵⁰ *GUIDE des écoles...*, 1923. p. 21.
- ⁵¹ *Ibidem*, p. 38.
- ⁵² *Ibidem*, p. 39.
- ⁵³ *Ibidem*, p. 42.
- ⁵⁴ ANSART, Pierre. *Ideologias, conflitos e poder*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978. pp. 90-91.
- ⁵⁵ *GUIDE des écoles...*, 1923. p. 42.
- ⁵⁶ THOMPSON, Edward. *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo, Companhia das Letras, 1998. p. 293.
- ⁵⁷ Para Foucault, a disciplina não pode ser identificada com uma instituição nem com um aparelho. “Ela é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo o conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma ‘física’ ou uma ‘anatomia’ do poder, uma tecnologia” (FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 8. ed. Petrópolis, Vozes, 1987. p. 189).
- ⁵⁸ LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2000. p. 22.
- ⁵⁹ De acordo com o sociólogo Raymond Boudon, a ação do indivíduo se desenvolve sempre no interior de um sistema de imposições mais ou menos definidas (VINCENT, Gérard. Os católicos: o imaginário e o pecado. In: PROST, Antoine; VINCENT, Gérard. *História da vida privada: da Primeira Guerra aos nossos dias*. São Paulo, Companhia das Letras, 1992. v. 5, p. 162).
- ⁶⁰ *GUIDE des écoles...*, 1923. p. 1.
- ⁶¹ HOBBSAWM, Eric. *A era dos impérios (1875-1914)*. 3. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1998. p. 253.
- ⁶² ECOS do Internato do Ginásio Paranaense. Curitiba, Tipografia João Haupt & Cia., 1942. p. 26.
- ⁶³ *GUIDE des écoles...*, 1923. p. 110.
- ⁶⁴ MAIA, citado por AZZI, *História...*, 1999. v. 3, pp. 69-70.

⁶⁵ FURET, Jean Baptiste. *Vida de São Marcelino José Bento Champagnat*. São Paulo, Loyola/Simar, 1999. p. 155.

⁶⁶ A presença de mulheres nos institutos religiosos masculinos só ocorreu a partir de meados do século XX, quando essas, timidamente, passaram a ser aceitas como empregadas, funcionárias, professoras do curso primário e depois como alunas (AZZI, *História...*, 1999. v. 3, p. 27).

⁶⁷ *GUIDE des écoles...*, 1923. p. 120.

⁶⁸ DÉCHAUX, Jean Hugues. *Norbert Elias et Pierre Bourdieu: analyses conceptuelles comparées. Archive Européen de Sociologie*. Cambridge, n. 34, p. 6, 1993.

⁶⁹ *GUIDE des écoles...*, 1923. pp. 73-74.

⁷⁰ *Ibidem*, p. 33.

⁷¹ *Ibidem*, p. 34.

⁷² *Ibidem*, p. 37.

⁷³ *Ibidem*, p. 36.

⁷⁴ *Ibidem*, p. 88.

⁷⁵ *Ibidem*, p. 89.

⁷⁶ VIÑAO FRAGO, Antonio. Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones. *In: Historia de la Educación*, v. 12-13, pp. 17-94, 1993/1994. p. 27.

⁷⁷ CONNELL, p. 186.

Data de envio: 28/08/2012

Data de aceite: 03/10/2012