

CONSIDERAÇÕES ACERCA DA CONFORMIDADE MORAL NA ESCOLA PÚBLICA  
PAULISTA: PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES (1950 A 1980) \*

*Considerations regarding moral conformity in São Paulo public schools:  
practices and representations (1950 to 1980)*

Katiene Nogueira da Silva \*\*

RESUMO

Por que e de que forma estiveram presentes as práticas de moralização na escola durante o seu período de expansão, justamente o período no qual a escola passou a receber uma clientela de origem social bastante distinta daquela que até então vinha freqüentando os bancos escolares? Era preciso controlar a conduta, enquadrar todos em um padrão de comportamento. A escola seria então uma instância privilegiada para formar e inculcar hábitos nas pessoas por acompanhá-las por um período longo e durante várias horas por dia. Os valores que a escola buscava inculcar nos alunos contrastavam com o ambiente doméstico das crianças. Ao investigar as práticas e as representações de moralização e uniformização dos agentes da escola pública entre os anos de 1950 a 1980 no estado de São Paulo, tomamos como fontes privilegiadas as revistas pedagógicas, os manuais de didática e metodologia do ensino e a legislação escolar. A escolha do período foi determinada com o objetivo de compreender a temática diante da democratização das oportunidades de educação pública, quando a escola passou a receber uma clientela de origem social mais humilde do que aquela que vinha freqüentando os bancos escolares até então. No final da década 1940, teve início um movimento de defesa e expansão da escola pública, laica e gratuita. No caso paulista, a expansão foi efetivada mais fortemente através de uma intensa ocupação do espaço escolar, que contou com a multiplicação de períodos de aula por dia. Para o desenvolvimento da pesquisa, tomamos como eixo norteador a história cultural, que toma por objetivo a compreensão das formas e dos motivos, ou das representações, do mundo social, a fim de compreender a construção da realidade (CHARTIER, 1990).

**Palavras-chave:** história da educação – práticas e representações de moralização – expansão do ensino paulista – práticas escolares.

ABSTRACT

Why and how morals practices were present in school during your period of expansion, precisely the period in which the school went on to receive a clientele of social origin quite distinct from that which until then had been attending the school? It was necessary to control the conduct, encompass all in a pattern of behavior. The school would then be a privileged instance for train and instil habits on people by accompany them for an extended period and during several hours per day the values that the school sought to instill in the students they contrasted with the domestic environment of children. To investigate the practices and representations of moralizing and standardisation of agents of the public school between the years 1950 to 1980 in São Paulo, we take as privileged sources magazines pedagogical, didactic manuals and methodology of teaching

---

\* Este artigo comunica sinteticamente os resultados de pesquisa de doutorado, que contou com o financiamento do CNPq, intitulada “Práticas e representações de moralização e de uniformização dos agentes da escola entre os anos de 1950 a 1980”.

\*\* Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Atualmente, realiza estágio de pós-doutorado na mesma universidade, na qual desenvolve o projeto “História das Práticas de Avaliação na Universidade de São Paulo (Curso de Pedagogia - 1938 até os dias atuais)”. E-mail: katiene\_ns@hotmail.com

and school legislation. The choice of the period was determined with the goal to understand the subject before the democratization of public education opportunities, when the school went on to receive a social lowliest clientele of origin than the one that had been attending school banks until then. In the late 1940, began a movement of defence and expansion of public school, secular and free. In the case of São Paulo, the expansion was made more strongly through an intense occupation of school space, which was attended by the multiplication of classroom periods per day. For the development of research, we take as a guiding axis the cultural history, that takes aim the understanding of forms and motives, or of the representations, the social world, in order to understand the construction of reality (CHARTIER, 1990).

**Keywords:** history of education – practices and representations of moralizing – expansion of teaching in São Paulo – school practices

*Antigamente, as moças chamavam-se mademoiselles e eram todas mimosas e muito prendadas.(...) Havia os que tomaram chá em criança, e, ao visitarem família da maior consideração, sabiam cuspir dentro da escarradeira. Se mandavam seus respeitos a alguém, o portador garantia-lhes: “Farei presente.” (...) A pessoa cheia de melindres ficava sentida com a desfeita que lhe faziam, quando, por exemplo, insinuavam que seu filho era artioso. Verdade seja que às vezes os meninos eram mesmo encapetados; chegavam a pitar escondido, atrás da igreja. As meninas, não: verdadeiros cromos, umas tetéias. (...) Mas tudo isso era antigamente, isto é, outrora. (Antigamente, Carlos Drummond de Andrade In Quadrante (1962), obra coletiva Reproduzida em Caminhos de João Brandão José Olympio, 1970)*

Por serem dotados de uma linguagem bastante simples, os manuais pedagógicos eram considerados verdadeiros guias para as jovens estudantes do Curso Normal. Além destes livros, os periódicos educacionais também são utilizados como fonte para essa pesquisa, sendo que os mesmos eram uma espécie de porta-voz dos grandes educadores da época, formadores de todo um discurso que influenciava as práticas docentes. Tomar as revistas como fontes para esta investigação permite conhecer o discurso considerado legítimo sobre as questões educacionais, assim como as recomendações e prescrições acerca das formas ideais de realização do trabalho docente. Além disso, elas possibilitam o entendimento entre o discurso oficial e a prática cotidiana (CATANI; SOUSA, 1999).

O estudo sobre a cultura escolar, as práticas e as representações dos seus agentes, permite desnaturalizar a escola, concebê-la enquanto uma instituição fundada com o intuito de promover não apenas o ensino da leitura, da escrita e do cálculo, mas também a socialização das pessoas e a disciplina e sujeição dos corpos a normas e regras, desvelando, de certa forma, o caráter intencional de suas práticas. Neste caso, emprega-se o conceito de cultura escolar como defendido por Dominique Julia (2001), que a definiu como “(...) um conjunto de ‘normas’ que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de ‘práticas’ que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de

socialização).” (op.cit., p. 10) O autor realizou uma crítica aos historiadores da educação que, ao trabalharem com textos normativos, tendiam a superestimar modelos e projetos e a compreender a cultura escolar isolada do mundo exterior. Ele defendia que a atenção dos historiadores deveria voltar-se para o funcionamento interno da escola. Julia atentava para que o pesquisador não se deixasse “enganar” pelas fontes normativas com que trabalha, porque “a história das práticas culturais é, com efeito, a mais difícil de reconstruir porque ela não deixa traço: o que é evidente em um determinado momento tem necessidade de ser dito ou escrito?” (op. cit., p. 15). As mudanças por que passaram os estudos realizados no âmbito da história da educação, recusando pesquisas essencialmente externalistas, evidenciaram uma aproximação entre as análises macropolíticas e as investigações acerca do interior do espaço escolar, fazendo com que a metáfora aeronáutica da “caixa preta” adquirisse valor de argumentação (FARIA FILHO et al., 2004).

Segundo Ana Laura Lima (1999), que estudou os discursos sobre a disciplina escolar em periódicos educacionais brasileiros: “Essa preocupação com as condições de vida no ambiente familiar era uma constante nos textos sobre a disciplina e a educação moral, pois acreditava-se que a principal causa dos problemas infantis eram as más influências do ambiente doméstico, especialmente devido à pobreza e à ignorância dos pais dos alunos menos favorecidos.” (op. cit., p. 97) Por se tratar do período de democratização de oportunidades de educação pública e do fato de a escola receber os mais pobres, talvez as práticas de moralização tenham sido pensadas como mais necessárias e, por isso, incrementadas. Em 1930 configurou-se mais fortemente um processo de expansão das oportunidades de educação primária e a escola, nesse nível de ensino, começou a se estender a significativas parcelas da população na cidade de São Paulo, iniciando o processo a expansão da escola de massas, que teria seu ápice três décadas mais tarde. No estado de São Paulo, o decreto 13.542, de 9 de setembro de 1943, transformou os ginásios do Estado em colégios. A partir de 1945, o poder público tendeu a responder às demandas de escolaridade após o curso elementar, criando uma rede de estabelecimentos secundários onde passaram a funcionar os cursos ginasiais. Foi também neste período que teve início o processo de expansão das possibilidades de acesso à escola secundária pública. Em 1947, a iniciativa oficial compreendia 6,2% do total de matrículas escolares, em 1960, esta porcentagem já atingia 40,9% do total e, em 1970, a iniciativa oficial superou a particular com 75,4% das matrículas. Segundo Celso de Rui Beisiegel (1974), a propósito da democratização do acesso à escola pública, nos anos de 1970: “a expansão das oportunidades já alcança também aqueles contingentes populacionais não absorvidos pela escola no passado, quando a oferta de vagas nos diversos níveis de ensino ainda não se estendia a todos os setores da coletividade. Somados aos cursos comuns do ensino de nível primário e médio, o denominado curso supletivo de nível primário e os cursos de preparação para os exames de maturidade, de 1º e 2º ciclos, criaram condições institucionais de atendimento escolar de toda a população do Estado”. (op. cit., p. 2)

No estado de São Paulo, entre os anos de 1968 e 1970 a Secretaria da Educação formulou e executou uma política de expansão do ensino ginasial. Com o primário praticamente universalizado, esse ciclo de ensino havia sido transformado no ponto

de “estrangulamento” do sistema escolar, deslocando a exigência democratizadora do primário para o ginásio (AZANHA, 1987). Obrigatórios por lei federal, os exames de admissão a esse nível de ensino haviam configurado uma barreira difícil de ser ultrapassada pela grande massa dos alunos de vinham do ensino primário. Esses exames eram elaborados pelas próprias escolas com extremo rigor, de modo a impedir o impasse entre candidatos aprovados e vagas existentes. Com o objetivo de promover a expansão de vagas, a Secretaria reduziu as exigências e unificou a elaboração das provas, o que proporcionou a aprovação da maioria dos candidatos. A expansão das matrículas causou uma intensa ocupação do espaço escolar, multiplicando os períodos de aulas. No entanto, a introdução de uma clientela escolar de origem mais pobre que a escola pública paulista conheceu durante o seu período de expansão não encontrou mudanças em relação à expectativa dos professores. O problema da expansão, nesse caso, consistiu na resistência de grande parte do magistério à nova clientela escolar, alegando rebaixamento da qualidade do ensino. De acordo com José Mário Pires Azanha (1987), a resistência dos professores assumiu a forma de uma “profecia auto-realizadora”: “Fundado na convicção de uma inevitável queda da qualidade do ensino, o professorado não procurou se ajustar à nova realidade da clientela escolar e insistiu na manutenção de exigências intracurso que anulariam pela reprovação maciça o esforço da abertura escolar. Não se alegue que isso seria a evidência empírica da queda do nível de ensino. Ao contrário, nível de ensino não é variável abstrata, e reprovação em massa é sempre índice de defasagem entre critérios de exigência e reais condições de ensino-aprendizagem.” (op. cit., p. 33)

Para contornar o problema da reprovação maciça, causada pelas expectativas dos professores em relação à clientela escolar, a Secretaria instituiu um sistema de pontos que pesava na recontração dos professores. O período escolhido para o desenvolvimento da pesquisa compreende um momento de grande agitação entre as entidades representativas do magistério primário, com a promoção dos congressos nacionais. Nesta época, considera-se que o ensino ganhou um caráter de cientificidade, ele passou a ter um aspecto “técnico”, dominado por especialistas. O poder estatal buscava racionalizar o sistema de ensino, tornando-o mais eficiente. O processo de “racionalização” do trabalho docente também é conhecido como a “proletarização” do magistério, isto é, a perda de autonomia acerca do próprio trabalho, desencadeando um processo que aliou menores salários e menor qualificação. Em 1955, começaram a ser criados os *Centros Regionais de Pesquisa Educacional (CRPE)*, com o objetivo de utilizar as metodologias das ciências sociais para investigar e executar experiências educacionais em diversas regiões do país e, ainda, formar especialistas em educação, que iriam ocupar postos de direção da administração do ensino (LUGLI, 2002). A docência sofre então um processo de dicotomia: há os especialistas que produzem teorias e refletem sobre o ensino e há os professores, considerados executores de um trabalho elaborado por representantes de uma outra esfera, que ocupam um lugar mais elevado na hierarquia da profissão. Em conflito entre suas necessidades econômicas e o sacerdócio, os professores só aderem a uma greve, reivindicando por seus interesses e melhores salários, em 1963. Em 1971, é promulgada a LDB nº 5.692, que instaura o 1º grau de 8 anos, definindo um novo período em relação ao estatuto profissional dos professores do ensino primário (PEREIRA, 2001).

No final dos anos cinquenta, com a expansão das redes ensino primário e secundário, as estudantes do curso normal, mais tarde conhecido como curso magistério, passaram a originar-se de classes sociais mais humildes, e, depois de formadas, lecionarias para turmas numerosas, com crianças mais pobres. A partir do período de expansão das oportunidades de educação pública, a origem social da clientela escolar muda e, aos poucos, muda também a origem social dos professores. Lauro de Oliveira Lima, em artigo publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* em 1968, faz uma crítica ao comportamento dos professores, que, segundo ele, abusam do poder de reprovar os alunos para “atemorizá-los” e conquistar uma classe disciplinada, submissa e passiva, e associa a moral docente ao controle acerca do comportamento das crianças e dos jovens. Contudo, “a massa de informações que os alunos recebem hoje de outras fontes faz com que, a todo momento, possam questionar afirmações e decretos magisteriais, produzindo, portanto, a ‘desmoralização’ do professor e a perda do seu prestígio disciplinar” (*RBEP*, n° 109, jan./mar., 1968, p. 193) Em contrapartida às críticas apresentadas ao comportamento dos professores e à sua perda de prestígio profissional, os manuais pedagógicos publicados no período apresentam recomendações em relação ao comportamento que *deve* ser apresentado pelo professor na sala de aula. Rafael Grisi, por exemplo, no livro *Didática Mínima*, publicado em 1956, ao tratar das atitudes físicas do professor, dedica-se a uma educação voltada para o corpo: “não é aconselhável dar aulas sentado, demorar os olhos em um aluno, chegar atrasado, consultar o relógio ou as fichas. Falar muito alto ou baixo demais. Usar gírias e frases vulgares, ou falar em linguagem incompreensível aos alunos” (p. 13). Para ele, a personalidade deve ser um exemplo e mediante ela o professor também ensina. Também cabe, no exercício da docência, conter-se: “nunca se zangue” diz o autor, e ainda, “o professor pode rir” (p.19) e “não é aconselhável ouvir com desagravo as perguntas dos alunos”. (p. 29) Grisi justifica que o cuidado com o comportamento docente tem como objetivo a conquista da autoridade dos professores e da disciplina em sala de aula: “se os alunos encontram no professor as qualidades desejadas, não há indisciplina. Se cada docente aprimora suas qualidades pessoais, ele tem uma ‘autoridade de fato’ e não precisa lançar mão de uma ‘autoridade de direito’” (p. 78).

Os docentes e, em particular, as professoras primárias, passam por um processo de formação que deixa marcas na sua aparência pessoal. As exigências que lhes são feitas, porque são vistas como exemplo de conduta pela escola e pelas famílias dos alunos, fazem com que tais profissionais precisem ter um cuidado com a sua maneira de agir e de portar-se em público. Certamente, durante seu processo de formação e, especialmente, nos primeiros anos de exercício da profissão, esta maneira de ser, que acaba por atestar que se trata de uma professora, se configura. Formada através das recordações da experiência escolar e das lembranças dos professores marcantes ao longo do processo de escolarização, a memória acerca da sua história de vida escolar acaba por construir a sua representação sobre o trabalho docente. Tal representação é evidenciada na maneira como ela passa a comportar-se e, não poucas vezes, a agir de forma muito semelhante àquela de seus professores marcantes. Os textos apresentados tanto nos manuais, que consistiam em uma espécie de guia para o exercício da profissão das jovens docentes, e tinham como característica marcante a recorrência a exemplos e a normas que deveriam ser obedecidos para a conquista

do êxito na carreira, quanto nas revistas pedagógicas, consideradas uma espécie de porta-voz dos grandes educadores da época, formadores de todo um discurso que influenciava as práticas docentes, evidenciam a imposição de determinados tipos de comportamentos. Tal imposição acaba por contribuir para a construção das identidades docentes.

A docência, que teve sua gênese nas congregações religiosas, durante seu processo de profissionalização passou por algumas fases que a caracterizaram. Inicialmente, há a obrigatoriedade, por parte do Estado, da licença para exercer a atividade. Outra característica é o exercício da profissão em tempo integral, ou seja, pessoas que não lecionavam como atividade secundária, mas sim como ocupação principal. O surgimento das instituições de formação de professores e as associações docentes completam o quadro que configura tal processo. As escolas normais, mais do que formar professores, produzem a profissão docente (NÓVOA, 1995). No Brasil, estas instituições começaram a ser construídas na segunda metade do século XIX. De acordo com António Nóvoa (1996), “as escolas normais constituem o recinto adequado para disciplinar os docentes, transformados em agentes do projeto social e político da modernidade: os discursos produzidos nesta instituição edificam um modelo de professor que mistura as ‘antigas’ referências religiosas com o ‘novo’ papel de servidores do Estado”. (op. cit., p. 3) Os dispositivos de controle dos docentes, em especial das mulheres, não atuam apenas sobre os aspectos profissionais, mas também são estendidos às dimensões privadas. O corpo e a vida das professoras primárias tornam-se objeto de controle e de vigilância. As vestimentas e o comportamento moral das mulheres são controlados de tal modo que as noções de pureza e moralidade tornam-se símbolos do trabalho docente feminino. Esta imagem das docentes acaba por constituir as representações acerca da profissão. O processo de formação e de inculcação moral por que passam as mulheres para tornarem-se professoras produz uma certa uniformidade em relação à categoria profissional, sendo que todas acabam por incorporar um mesmo *habitus* professoral, ou seja, um modo de ser professora que aciona uma certa forma de agir, ser, estar e se comportar muito particular e que se expressa em aspectos da aparência física, através da postura, das roupas, da maneira de falar. Segundo Pierre Bourdieu (1981), o *habitus* consiste em disposições introjetadas que estão na origem da ação das pessoas e fazem que elas ajam “sem pensar”. Se o convívio com outros professores acentua ainda mais a maneira que cada sujeito apresenta de portar-se, de falar e de agir, que são fruto de representações mentais que cada um tem daquilo que considera ser a “realidade”, os livros que são utilizados nos cursos de formação, os manuais pedagógicos, reforçam o que consideram ser o comportamento ideal para um docente. Philippe Perrenoud (1993), ao referir-se ao trabalho docente, sugere que as competências mobilizadas pelo professores durante sua prática parecem ter mais origem em automatismos do que na reflexão. Em situações de urgência, são mobilizados “fragmentos de representação e de conhecimento”. Trata-se de esquemas de ação, de percepção e de decisão parcialmente “inconscientes”. Segundo o autor, origina-se daí a impressão de muitos professores tem de que ensinam antes de tudo com “o que são” e com a sua personalidade. Com o conceito de *habitus*, “afastamo-nos da imagem da ação como construção racional e refletida; mas distanciamo-nos igualmente de uma concepção da ação como implementação de uma resposta pré-programada retirada de um repertório

acabado. (...) o *habitus* pode-se construir não em circuito fechado, mas à medida de uma interação entre a experiência, a tomada de consciência, a discussão, o envolvimento em novas situações.” (op. cit., p. 108 – 109) Há uma orquestração dos *habitus* de pessoas de um mesmo grupo social, que faz com que seja possível entender as atitudes e as intenções de seus pares. Cada agente é, ao mesmo tempo, produtor e reproduzidor de sentido, porque suas ações e suas obras são produto de um *modus operandi*. O *habitus* é a mediação universalizante que faz com que as práticas sem razão explícita e sem intenção significativa de um agente singular sejam sensatas, razoáveis e orquestradas. Ele compreende sistemas de disposições como uma competência lingüística e uma competência cultural. É a sua posição presente e passada na estrutura social que os sujeitos transportam consigo, sob a forma dos *habitus* que trazem como um vestuário e que, como o hábito, fazem o monge, ou seja, a pessoa social. Os *habitus* dos membros de um mesmo grupo são homólogos porque são produto da interiorização das mesmas estruturas fundamentais. Há uma identidade nos seus esquemas de percepção, que leva à homologia das visões de mundo. (BOURDIEU, 2006) Todas as disposições da pessoa são marcas da sua posição social e da distância social que trazem consigo diante dos outros, daqueles que ocupam outras posições. As pessoas observam o comportamento das outras para que se aproximem e também para manter distância. Ficando cada um no seu lugar. Sendo produto da história, o *habitus* produz práticas, individuais e coletivas, e portanto história, em conformidade com os esquemas engendrados por essa mesma história, ele é “o produto de um trabalho de inculcação e de apropriação necessário para que esses produtos da história coletiva que são as estruturas objetivas (da língua, da economia, etc) consigam reproduzir-se, sob a forma de disposições duradouras, em todos os organismos submetidos aos mesmos condicionamentos e colocados nas mesmas condições materiais de existência”. (op. cit. p. 182)

Os manuais pedagógicos definiam as atitudes desejáveis para professores e para alunos através do que elogiavam ou censuravam. Afro do Amaral Fontoura, no livro intitulado *Didática Geral*, publicado em 1965, apresenta orientações acerca do comportamento dos professores semelhantes àquelas que seriam necessárias ao “bom aluno”. Para ele, os professores deveriam ser formados com uma educação voltada para a “alma”: ele deve “ser inteligente e educado” (p. 9), idealista e procurar trabalhar pelos outros: “para formar o caráter dos alunos, ele próprio precisa ter um grande caráter”. (p. 17) Nesse caso, os professores deveriam ser um “exemplo vivo daquilo que exigem dos seus alunos” (p. 493) Os professores também “deveriam ter atributos físicos, intelectuais e morais” (p. 23), “deve ser bondoso, honesto, correto. Apresentar uma conduta moral irrepreensível, já que os alunos o tomam como exemplo e a sociedade acompanha atentamente a sua vida” (p. 25) além de se comportar bem em qualquer lugar que esteja, porque, para exigir disciplina dos alunos, eles próprios deveriam ser disciplinados. Quanto às orientações voltadas para a apresentação física dos docentes, mesmo fazendo uso do genérico masculino “o professor”, o problema com a apresentação está relacionado à condição de ser das professoras: “seu porte deve ser simples, sem enfeites excessivos” (p. 24) Fontoura aborda a questão do vestuário enquanto um dos atributos fundamentais das professoras, devendo ser ele: um “vestuário correto, sem modas exageradas (vestidos escandalosos, pintura excessiva), sem muitas pulseiras e jóias” e recomenda: “a professora

não deve ir para a aula nem vestida de ‘andar em casa’, nem como se fosse para uma festa.” (p. 29) Paula Vicentini (2009), ao realizar um estudo acerca das fotografias de professores veiculadas na grande imprensa por ocasião das comemorações do Dia do Professor, afirma que a insígnia “digno e modesto” estava presente nas imagens analisadas. Ao referir-se a uma fotografia que retrata uma professora homenageada pelo jornal *Última Hora*, publicado no Rio de Janeiro, em 1954, a autora faz a seguinte análise: “De cabelos grisalhos e curtos, sem brincos, corrente ou qualquer enfeite na parte da roupa vista na fotografia (...) ao explicitar os aspectos que caracterizaram sua carreira como exemplar, o jornal difundia os valores predominantemente cultuados pelo magistério primário – a dedicação, o sacrifício, a valorização da recompensa simbólica decorrente do futuro dos seus alunos e o amor ao trabalho mesmo após 48 anos de profissão – e a aparência que deveria caracterizar as mestras: basicamente, a simplicidade e a austeridade. (op. cit., p. 175 – 176)

Os manuais pedagógicos, que eram escritos também por aqueles que lecionavam no Curso Normal, mostravam às alunas como ensinar às crianças a ter uma boa higiene, manter uma boa postura, a ser organizada com seus pertences, e também como motivar e comandar a classe, a ter cuidado com o próprio corpo, a vestir-se adequadamente e com asseio. Tal material também era utilizado para difundir práticas de moralização e de uniformização, além de inculcar hábitos de higiene. As prescrições que os manuais apresentam à conduta docente são justificadas pelo fato de as professoras servirem de exemplo aos alunos e ainda é dito que uma boa aparência ajuda no aprendizado das crianças. A aparência do professor era considerada, inclusive, um motivo de deleite e um fator de motivação para os alunos, por isso ele deveria ser “saudável, ter boa apresentação, porte correto, vestuário em boa ordem, sem exageros” (op. cit., p. 363). O que poderia tanto auxiliar na “fixação da aprendizagem” quanto desviar a atenção dos estudantes porque: “uma professora que se apresenta exageradamente vestida ou carregada de jóias desvia a atenção dos alunos, que passa da matéria para a sua pessoa” (FONTOURA, 1965, p. 464). Conduta esta que teria um importante exemplo dentro da sala de aula: a professora. Através do prescrevem para a conduta dos professores, os manuais de didática estão também deixando claro qual comportamento e formação esperam das crianças, que, de certa maneira, reproduzem os gestos e as atitudes dos seus mestres. Brisolva de Brito Queirós, no livro *Didática do ensino primário: prática de ensino*, publicado em 1960, valoriza a importância do autocontrole para a imposição da moral na escola e conta com a postura do professor para conquista deste ideal. A saúde física é considerada um dos principais “deveres” do professor. Para ela, “um organismo sadio é a base de uma personalidade dinâmica e estável. Repouso e diversão adequadamente dosados são essenciais, vida regular. Uma boa postura é um exemplo para as crianças ao seu cargo”. (p. 13) Mas a autora ressalta que “o mais importante é a personalidade do professor pois serve de modelo, por isso mesmo deve ser ajustada e equilibrada”. (p. 130) A idéia de que os professores deveriam manter uma vida regular e gozar de boa saúde também é partilhada por Paulo Rosas, em artigo publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, em 1967. Para ele, a disciplina e o equilíbrio da classe também dependem da personalidade das professoras: “professoras inibidas ou inseguras ou ansiosas ou agressivas serão elas próprias origem de indisciplina, estimulando a insegurança, ansiedade e agressividade de



seus alunos” (*RBEP*, nº 107, jul./set., 1967, p. 123) Para Queirós, a formação de hábitos morais seria conquistada mediante o reforço das atitudes positivas e a eliminação das negativas. Em algumas partes do livro, a autora apresenta questões, que também funcionam para enquadrar e controlar o comportamento docente, e visam identificar se as atitudes do professor estão auxiliando na construção de práticas disciplinadoras das crianças. Ela pergunta, por exemplo: “o comentário da redação parecia conduzir os alunos a aquisições de hábitos de ordem e limpeza?” (p. 59), “as crianças revelaram hábitos e atitudes de honestidade, cortesia, autocontrole e autocrítica?” (p. 96)

Segundo Durkheim (2008), conduzir-se moralmente é agir em conformidade com uma norma, que determina a conduta a ser seguida mesmo antes que tomemos partido acerca do que devemos fazer. O domínio da moral é o domínio do dever e o dever é uma ação prescrita. A moral constituiria então um sistema de regras que predeterminam a conduta. Elas dizem como devemos agir em cada situação, e agir bem é obedecer bem. As professoras primárias eram formadas com a incumbência de moralizar e controlar os alunos através do próprio autocontrole. Como em uma correia de transmissão, esse modelo caminharia de uma geração à outra e a figura da professora primária, encarnação da regra, apareceria como uma imagem na qual as crianças deveriam espelhar sua conduta. A instituição escolar moraliza o comportamento dos alunos através também do comportamento apresentado pelos professores. O processo de moralização realiza-se na crença de que o educador é ativo, eficaz e de que a “natureza infantil” é moldável e educável. Contudo, ao receber uma clientela de origem social bastante distinta daquela que freqüentava os bancos escolares até os anos 1950, parece que um elo dessa correia foi rompido e o modelo deixou de ser tão bem reproduzido como no período anterior. A política de expansão de matrículas alterou profundamente a ocupação do espaço escolar. No caso dos alunos que ingressaram no ginásio, por exemplo, o problema consistiu na resistência de grande parcela do magistério, que encontrou ressonância no pensamento pedagógico da época. (AZANHA, 1987) Além da reprovação em massa, termos como “baixo QI”, “indisciplina” e “déficit de atenção” começaram a justificar as diferenças em relação ao comportamento dos então novos alunos que chegavam às escolas. No poema *Antigamente*, Carlos Drummond de Andrade (1962) brinca com palavras muitas utilizadas no passado, deixando transparecer o comportamento que era esperado das crianças e das jovens: as moças deveriam ser “mimosas” e “prendadas”, as crianças deveriam “cuspir dentro da escarradeira” ao visitar familiares.

Assim, a idéia de que a escola de “antigamente” era melhor talvez represente um eco do período no qual as pessoas pensavam que o ensino funcionava melhor porque os saberes necessários à vida no espaço escolar já estavam presentes no *habitus* das crianças da elite e, que, penosamente, aqueles mais carentes de recursos deveriam adquirir ao ingressar no espaço escolar. O trabalho pedagógico é exercido através de um ambiente simbolicamente estruturado, que exerce uma ação pedagógica anônima e difusa. O essencial do *modus operandi* que define o domínio prático transmite-se no estado prático, sem que chegue ao nível do discurso. Não se trata de imitar modelos, mas sim as ações dos outros. A hexis corporal, enquanto esquema postural, ao mesmo tempo singular e sistemático, traz consigo um sistema de técnicas do corpo abrangendo

uma multiplicidade de significações e de valores sociais. As crianças incorporam todos esses gestos e posturas dos adultos. Tais esquemas são transmitidos de prática à prática, sem que haja uma explicitação. (BOURDIEU, 1981) Contudo, muitas vezes os valores transmitidos pela escola divergem daqueles difundidos pela família. Ao avaliar os alunos a partir de sua hexis corporal, a escola atinge diretamente os valores familiares, porque busca incutir hábitos que contrastam com aqueles praticados no ambiente doméstico dos estudantes. Graciliano Ramos (1976), quando escreveu suas memórias no livro *Infância* confirmou o contraste. Sua professora, ao verificar que as orelhas do garoto estavam sujas, ordenou que ele tomasse banho diariamente. Para o menino, tomava muito banho quem era muito sujo, na sua casa ninguém tomava tanto banho assim. Com a advertência ele ficou constrangido e ao chegar em casa lavou tanto as orelhas que as mesmas chegaram a sangrar. A imposição da disciplina e de hábitos higiênicos era realmente imperativa, isso não era dito apenas aos professores para que formassem os alunos nestes moldes, mas também aos próprios estudantes. Crianças mais disciplinadas e moralizadas correspondiam à representação de que a escola funcionava bem e de que as professoras primárias estavam obtendo sucesso no ensino ministrado. A clientela escolar mudou, mas a expectativa com relação ao seu comportamento permaneceu a mesma, de acordo com o discurso veiculado nos manuais e nas revistas pedagógicas, e a mudança transformou em um jogo de espelhos o que antes deveria ser apenas um reflexo da imagem daquelas que ensinam e que trazem consigo a encarnação da regra.

### Referências

- ANDRADE, C. D. “Antigamente” in *Quadrante* (1962), obra coletiva reproduzida em Caminhos de João Brandão, José Olympio, 1970.
- AZANHA, J. M. P. *Educação: alguns escritos* São Paulo: Cia Editora Nacional, 1987.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. *Estado e Educação Popular: um estudo sobre a educação de adultos*. São Paulo: Pioneira, 1974.
- BOURDIEU, P. *Esboço de uma teoria da prática* Lisboa: Celta, 2006.
- BOURDIEU, P. *Questões de sociologia* Rio de Janeiro: Marco Zero, 1981.
- BOURDIEU, P. “As categorias do juízo professoral” In.: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. (Orgs.) *Escritos de educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999, p. 185 – 216.
- CATANI, D. B. (Org.) *Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação* São Paulo: Escrituras, 1997.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações* Lisboa: Difel, 1990.
- DURKHEIM, Émile. *A Educação moral* Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- FARIA FILHO, L. M. et al “A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira” *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, nº 1, vol. 30, Jan./Abr. 2004, p. 139 – 159.
- FERNANDES, H. R. *Sintoma social dominante e moralização infantil* São Paulo :Edusp/ Escuta, 1994.

- FONTOURA, Afro do Amaral. *Didática Geral* 8ª edição Rio de Janeiro: Aurora, 1965.
- GRISI, Rafael. *Didática Mínima* 3ª edição São Paulo: Editora do Brasil, 1956.
- JULIA, Dominique “A cultura escolar como objeto histórico” *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, nº 1, p. 9 – 44, 2001.
- LIMA, Ana Laura Godinho *De como ensinar o aluno a obedecer (um estudo dos discursos sobre a disciplina escolar entre 1944 a 1965)*. São Paulo: FEUSP, 1999, dissertação de mestrado.
- LIMA, Lauro de Oliveira. “Instrução de ontem ou educação para o amanhã” *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, nº 109, jan./mar. 1968, p. 185 – 203.
- LUGLI, R. G. ; VICENTINI, P. P. *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa* São Paulo: Cortez, 2009.
- LUGLI, R. S. G. *O trabalho docente no Brasil: O discurso dos Centros Regionais de Pesquisa Educacional e das entidades representativas do magistério (1950-1971)*, São Paulo: FEUSP, 2002, tese de doutorado.
- MATTOS, Luiz Alves de. *Sumário de Didática Geral* 7ª edição Rio de Janeiro: Aurora, 1967.
- NÓVOA, A. “A imagem do infinito: a lenta acomodação da profissão docente a uma identidade feminina” USP, 1996, mimeo.
- NÓVOA, A. “O passado e o presente dos professores” In.: NÓVOA, A. (org.) *Profissão professor* Porto: Porto Editora, 1995, p. 13 – 34.
- PEREIRA, Gilson. *Servidão ambígua: valores e condição do magistério* São Paulo: Escrituras, 2001.
- PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas* Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- QUEIRÓS, Brisolva de Brito. et al *Didática do Ensino Primário: Prática de Ensino* 7ª edição Rio de Janeiro: Conquista, 1960.
- RAMOS, G. *Infância* Rio de Janeiro: Record, 1976.
- ROSAS, Paulo. “Exame psicológico de candidatas ao magistério primário de Maceió” *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* nº 107, jul./set. 1967, p. 111 – 151.
- SILVA, Katiene Nogueira. “*Criança Calçada, Criança Sadia!*”: *Sobre os uniformes escolares no período de expansão da escola pública paulista (1950/1970)* São Paulo: FEUSP, 2006, dissertação de mestrado.
- SILVA, Vivian Batista. “De como planejar a aula e aplicar métodos de ensino, segundo os manuais pedagógicos (1950 a 1971)” In: ALMEIDA, Jane Soares de. *Profissão Docente e Cultura Escolar*. São Paulo: Intersubjetiva, 2004, p. 171 – 193.
- SPOSITO, Marília Pontes *O povo vai à escola: A luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo* São Paulo: Loyola, 1984.