

Psicológico, religioso e cívico: espectros da moralização nas escolas públicas paulistas (1948 –1978)

Civic, religious and psychological: spectra of moralizing in the public schools of São Paulo (1948-1978)

Katiene Nogueira da Silva

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Brasil

Artículo recibido: 09/03/14; evaluado: 28/04/14 - 05/05/14; aceptado: 16/06/14

Resumo

Este trabalho busca compreender como foram configuradas historicamente e mobilizadas as práticas e as representações de moralização na escola pública paulista em um período que compreende a democratização das oportunidades de educação e que alterou o modelo de escola que era mantido desde a época republicana. Para governar as massas e gerir a diversidade no interior das instituições escolares durante a expansão do ensino, levar cada indivíduo a governar a si próprio consistiu num elemento importante para a própria existência da democratização do acesso à educação. O período compreendido por este estudo inicia-se em 1948 e encerra-se em 1978. As fontes escolhidas, os manuais de didática, as revistas e a legislação vigente no período permitiram conhecer melhor os discursos veiculados e as normas referentes às condutas nas escolas. Ao longo do exame das fontes, foi possível perceber que as práticas de moralização eram diversas e a sua justificativa era fundamentada mediante variados discursos, que obedeciam a três eixos principais: psicológico, religioso e cívico. Em síntese, as principais evidências que indicam que, para que as representações acerca da ideia de “moral” fossem transformadas em práticas nas escolas, era necessário evocar um discurso que é legitimado pela ideia de autocontrole, de Deus e de nação.

Palavras-chave: História da educação, Escolas públicas paulistas, Moralização.

Abstract

This work seeks to understand how historically have been configured and deployed the practices and representations of moralizing in São Paulo public school in a period that comprises the democratization of education opportunities and that altered the school model that was kept from the Republican era. To rule the masses and manage diversity within the educational institutions during the expansion of education, take each one to govern itself an important element for the very existence of the democratization of access to education. The chosen sources, didactic manuals, magazines and the legislation in force in the period, allowed to know better the speeches delivered and rules regarding conduct in schools. Throughout the examination of the sources, it was possible to notice that were diverse and their moralizing justification was based upon various speeches, which were the three main axes: psychological, religious and civic matters.

Keywords: History of education, Public schools of São Paulo, Moralizing.

katiene@usp.br

1. À guisa de introdução

O exercício de entender como estiveram presentes as práticas e as representações de moralização na escola pública paulista poderia ter sido feito de várias formas e compreendendo diversos períodos da história da educação brasileira. A presente investigação é realizada sobre um período que compreende a democratização das oportunidades de educação pública que mudou profundamente as configurações da estrutura do ensino, que passou a contar com muitos professores, das mais diversas origens sociais e formações profissionais e que também trouxe a heterogeneidade para dentro da sala de aula, com o ingresso de uma clientela escolar distinta da que anteriormente frequentava os bancos escolares, o que repercutiu não apenas na configuração do espaço escolar como também no exercício do trabalho docente, alterando o modelo de escola que era mantido desde a época republicana.

O presente estudo não versa apenas sobre a educação moral dos indivíduos, tal como foi pensada pelo sociólogo francês Émile Durkheim (1858-1917), nem tampouco se trata de uma investigação acerca da disciplina Educação Moral e Cívica, apesar da obrigatoriedade de a mesma ter sido instituída durante o governo militar, momento compreendido no interior dos marcos temporais utilizados para o desenvolvimento deste trabalho. O emprego do termo “moralização” utilizado aqui é entendido como a moral que visa a ser praticada, inserida no comportamento das pessoas, daí a opção por uma investigação das práticas e das representações da mesma. Este estudo não foi construído a partir de um referencial teórico rigidamente demarcado, pois, conforme a pesquisa evoluía, foi possível perceber que diversos autores poderiam auxiliar na compreensão da questão investigada, o que se deve à própria análise das fontes, na medida em que os discursos que pretendiam moralizar, em um mesmo período e em muitos momentos originários de um mesmo autor, provinham de origens distintas e por vezes contraditórias – como é o caso, por exemplo, da associação entre o religioso e o laico.

2. Período analisado e fontes consultadas

O período compreendido por este estudo inicia-se em 1948 e encerra-se em 1978, totalizando trinta anos. A escolha do ano de 1948 como marco inicial deve-se ao período de início da “Campanha de Defesa da Escola Pública”, que foi um movimento cívico importante na história da escola pública brasileira e que culminou, em 1961, com a promulgação da LDB nº 4.024. A análise limita-se ao ano de 1978, quando mudanças no comportamento dos professores ganharam visibilidade a partir do momento em que os mesmos aderiram a uma greve, ainda no regime militar, à revelia das entidades que os representavam, como a Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp) e o Centro do Professorado Paulista (CPP) (Vicentini e Lugli, 2009).

As fontes escolhidas, os manuais de didática, as revistas pedagógicas como a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)* e a *Revista do Professor (RP)*, além da legislação vigente no período, permitiram conhecer melhor os discursos veiculados, as normas e a obrigatoriedade referente a práticas e a condutas na escola assim como a orientações dadas aos professorandos e aos professores sobre a maneira como o trabalho docente deveria ser realizado, visando a oferecer a formação considerada “adequada” aos alunos.

3. Educação, moral e moralização: aspectos teórico-conceituais

Para transformar a moral em educação e a educação moral em moralização, ou seja, para que a moral fosse incorporada pelas pessoas, comandasse os seus atos e fosse transformada em práticas, era necessário que os indivíduos inicialmente aprendessem a controlar e a inibir as suas paixões e os seus desejos, associados àquilo que há de primitivo e selvagem nos seres humanos, para então chegarem à maestria de si, associada à civilidade e à imposição de um padrão de conduta no espaço social, e ao autocontrole. É curioso observar também que este mesmo movimento, que deveria ser incorporado pelos agentes durante o processo de conformação moral ao longo de sua escolarização, coincide com uma mudança no discurso, no próprio campo educacional, acerca da conduta do comportamento dos alunos. Enquanto os textos que traziam a opinião de autores partidários de uma visão mais tradicional da educação defendiam que a disciplina deveria ser conquistada mediante o uso de castigos físicos e de humilhações públicas, aqueles que defendiam os ideais da educação renovada, trazendo a influência do movimento da Escola Nova, defendiam que os alunos deveriam aprender a utilizar a liberdade e a autogovernar-se, transformando a punição de algo externo para algo interno, que acionaria um tipo de controle sobre o próprio comportamento.

Enquanto o primeiro movimento evidencia o controle explícito de uma pessoa ou de uma instituição à conduta dos indivíduos, o segundo opera para que o próprio agente incorpore as regras morais e conduza-se a si próprio. Além disso, as próprias práticas e representações de moralização foram transformadas à medida que a configuração do modelo escolar mudava, em função da expansão do ensino e da intensa ocupação do espaço escolar. Se até os anos de 1940 era possível que os professores exercessem um controle maior acerca do comportamento dos alunos, cuja origem socioeconômica em ambos os casos não era tão diferente, mediante um contato mais próximo entre si, com a expansão das oportunidades de educação pública e a complexidade tomada pela organização do sistema de ensino, foi necessário que as estratégias de controle assim como as estratégias de poder, passassem por um avanço tecnológico, cuja atenção voltava-se não apenas ao corpo, mas principalmente à alma das pessoas.

Acerca do conceito de representação, é possível estabelecer um diálogo entre as ideias apresentadas por Pierre Bourdieu (1996, 2000) e por Roger Chartier (1990, 1991). De acordo com Chartier, por meio da noção de representação é possível compreender as diversas relações que os indivíduos estabelecem com o mundo social e identificar a forma como, em momentos e lugares distintos, uma mesma realidade social é construída e pensada. As operações de classificação produzem configurações múltiplas através das quais a realidade é percebida e representada. Os signos, por sua vez, visam fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira de ser no mundo, significando simbolicamente uma posição. Por intermédio de formas institucionalizadas, os representantes encarnam de modo visível a coerência de uma comunidade, a força de uma identidade ou a permanência de um poder. Divisões e delimitações organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e apreciação do real. A propósito dessa questão, Chartier (1990) apresenta a seguinte consideração:

variáveis consoantes às classes sociais ou os meios intelectuais são produzidas pelas disposições estáveis e partilhadas, próprias do grupo. São estes esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado (p. 17).

Desta forma, não há prática que não seja produzida pelas representações, e pelas lutas travadas em torno das mesmas. As representações são as matrizes dos discursos e das práticas, que adquirem existência a partir do momento que comandam atos. Por meio das representações os indivíduos dão sentido ao mundo que é seu. Nessa perspectiva, foram consideradas as práticas e as representações de moralização na escola pública paulista no período compreendido por esta investigação. O processo de formação pelo qual passam os professores contribui para a construção de um *habitus* profissional legítimo, que produz práticas e representações, e é incorporado pelos agentes por meio dos processos de escolarização. De acordo com Pierre Bourdieu (2000, 2006), o *habitus* pode ser entendido como um conjunto de disposições incorporadas que estão na origem da ação das pessoas. Considerando os sistemas de relações objetivas como realidades constituídas na história do indivíduo e do grupo, o autor considera que é preciso elaborar uma teoria da prática, do modo de construção e geração das práticas, o que é a condição para a construção de uma ciência experimental da dialética da interioridade e da exterioridade (da interiorização da exterioridade e da exteriorização da interioridade). As estruturas são constitutivas de um tipo particular de meio ambiente e produzem *habitus*, definidas como estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como tal, ou seja, princípio de geração de práticas e de representações.

A ideia da forma escolar ajuda a compreender de que maneira a escola apropria-se da ideia de “moral” e a transforma em prática de moralização. Constituída historicamente, a aparição e o desenvolvimento da forma escolar podem ser colocados em relação ao desenvolvimento de uma forma política singular que atende pelo nome de Estado. De acordo com Bernard Lahire, Daniel Thin e Guy Vincent (2001), a invenção da forma escolar, na França, situa-se nos séculos XVI e XVII. Trata-se de uma forma inédita de relação social, entre um “mestre” e um “aluno”, relação que hoje chamamos de “pedagógica”. A forma escolar, que também moraliza, controla os desejos. Sua emergência se dá a partir de um conjunto coerente de traços: a constituição de um universo separado da infância, a organização e a repetição de exercícios, cuja função consiste em aprender conforme as regras. Para além de ensinar a ler, a escrever e a contar, a sociabilidade exercitada na escola ensinaria também civildade e visaria à formação do cidadão respeitoso e obediente.

Com a separação entre o Estado e a Igreja, a confiança para a manutenção da ordem foi depositada nas escolas, segundo certos procedimentos e objetivando o desenvolvimento de determinado espírito: as crianças deveriam se tornar adultos preparados para o Estado, submissos, não pelo temor, mas pela razão à autoridade, acostumados a respeitar a justiça. Nesta perspectiva, o adestramento é rejeitado: a disciplina não deve ser suportada, mas sim compreendida e aceita: “ao compreender as regras, o aluno se apropria delas por si mesmo e pratica uma espécie de autodisciplina, um ‘self-governement’”. A razão é, portanto, o poder sobre si mesmo que substitui o poder de outro, exercido a partir do interior” (Lahire, Thin e Vincent, 2001, p. 33). Esta ideia do poder sobre si, exercido a partir do interior, é especialmente fértil para a compreensão das práticas e das representações de moralização na escola pública paulista durante o período investigado. Isto porque, no momento de expansão das oportunidades de educação pública, as portas das escolas se abriram para as massas. Além da diversidade em relação à clientela que passou a ocupar o espaço escolar, a origem social dos professores primários também mudou. Pensar a questão mediante a ótica do autogoverno permite entender melhor o quanto, na dificuldade de governar as massas e gerir a diversidade no interior das instituições escolares durante a democratização, foi importante levar cada um a governar-se a si próprio. Conformar moralmente as professoras primárias a tal ponto que elas fossem consideradas exemplos que deveriam ser seguidos pelos alunos parece ter consistido em estratégia

que visava não apenas à formação das crianças, mas que também tinha por objetivo controlar o trabalho docente. Nas escolas, submeter o desenvolvimento da vida dos indivíduos a uma divisão em sequências temporais previstas antecipadamente e levá-los a “fazer as coisas na hora certa” seria o tipo de comportamento propício para adquirir a forma de uma moralidade que é a do dever. As práticas escolares, ao mesmo tempo em que educavam, moralizavam, inseriam a moral no comportamento das pessoas, transformando os valores em atitudes. Assim, seria indissociável formar o corpo, o conhecimento e a moral. A imposição de regras, para ser de fato incorporada pelas pessoas e transformada em disposições que levariam à ação, não se daria a partir do exterior, de maneira mecânica, mas sim por sua justificação e compreensão, ou seja, por uma adesão refletida.

4. A moralização nas escolas públicas paulistas (1948 –1978)

Além dos modelos de escola e de ensino, foi possível perceber que também foram sendo construídas, ao longo do período estudado, representações acerca de “modelos” de professores e de alunos tidos pela organização dos sistemas de ensino como ideais. O autogoverno poderia consistir não apenas numa resposta para as necessidades deste modelo de escola que estava sendo configurado na época, como também poderia ser ele próprio uma condição para a existência deste. Além disso, as condições históricas do período, marcado pela expansão urbana e pelo desenvolvimento industrial, exigiam mão de obra minimamente qualificada e que cuidasse de si própria.

Como já mencionado no texto, a escolha do ano de 1948 como marco inicial deve-se ao período de início da “Campanha de Defesa da Escola Pública”, que foi um movimento cívico importante na história da escola pública brasileira e que culminou, em 1961, com a promulgação da LDB nº 4.024. Segundo Roque Spencer Maciel de Barros (1960), o projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tomou a tese da “liberdade de ensino” no sentido de permitir a abertura indiscriminada de escolas pelos setores privados. Concebida desta forma, tal tese compreendia o abandono, pelo Estado, de sua função educadora e estava relacionada com a doutrina da livre-concorrência. De acordo com o autor, no momento em que se concebe essa noção de liberdade de ensino, em termos de abstenção estatal, o seu alcance e a sua significação tornam-se restritos e, além disso, não seria possível submeter aos interesses privados a formação de cidadãos livres. Era então reiniciada uma disputa entre os interesses confessionais e privados em educação e a visão republicana da escola democrática, laica e gratuita. O período compreendido por este estudo encerra-se em 1978, quando mudanças no comportamento dos professores ganharam visibilidade a partir do momento em que os mesmos aderiram a uma greve, ainda no regime militar, à revelia das entidades que os representavam, como a Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) e o Centro do Professorado Paulista (CPP) (Vicentini e Lugli, 2009). As fontes escolhidas, os manuais de didática, as revistas pedagógicas, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)* e a *Revista do Professor (RP)* e a legislação vigente no período, permitiram conhecer melhor os discursos veiculados, as normas e a obrigatoriedade referente a práticas e a condutas na escola assim como a orientações dadas aos professorandos e aos professores sobre a maneira como deveria ser realizado o trabalho docente, visando a oferecer a formação considerada “adequada” aos alunos.

Além de relacionar-se ao pudor e ao controle da sexualidade, a moral reflete uma série de costumes e normas relacionados à vida em coletividade como, por exemplo, o civismo e a caridade, que dependem da formação da vontade do indivíduo para que se concretizem. As normas morais seriam

incorporadas pelas pessoas através de um movimento que levaria das representações e dos discursos às práticas. No processo de conformação moral, seriam as relações de coação que levariam à incorporação de um pensamento moral que associaria o “Bem” às ordens dadas pelas autoridades – entre as quais estariam os pais e os professores, por exemplo – e as relações de cooperação, implicando no respeito mútuo, levariam a uma moral autônoma, dependente da assimilação dos motivos das regras aceitas (Piaget, 1994).

Na fase do desenvolvimento em que estavam as crianças no período em que frequentaram a escola primária, em torno dos sete aos dez anos de idade, o processo de conformação moral seria privilegiado pela coação exercida pela autoridade em questão. No caso do espaço escolar, esta autoridade seria representada pelos professores e, em se tratando do período estudado (1948 – 1978), nos referimos especialmente às professoras primárias. Nesta perspectiva, se elas seriam as responsáveis por ditar o “Bem”, transmitir os valores morais e conduzir a conduta das crianças, seria preciso que elas próprias sofressem um rigoroso processo de conformação moral, que faria delas não apenas exemplos de conduta, como também autoridades dignas de respeito e admiração. Desta forma, o processo de conformação moral a que se refere este trabalho é entendido como uma espécie de simbiose, na qual a relação professor-aluno é não apenas o meio como também a condição para a sua existência: como se passassem por uma correia de transmissão, os valores morais seriam transmitidos das professoras aos alunos, que deveriam refletir os gestos e a conduta daquelas que, por sua vez, precisariam cuidar cada vez mais da sua própria apresentação e exposição para legitimar a posição ocupada.

Se a incorporação da moralidade pelas crianças seria necessária para formar cidadãos úteis à Pátria, cristãos tementes a Deus ou indivíduos capazes de ter autocontrole suficiente para controlar os próprios impulsos, – todas as alternativas contribuindo para o bom governo e o convívio social – no caso das professoras primárias, com a passagem do tempo no exercício da profissão, as regras morais das quais elas eram as portadoras eram corporificadas em si próprias, tornando-as, com as palavras de Afro do Amaral Fontoura (1965), autor de manuais pedagógicos da época, “exemplos vivos” daquilo que proclamavam. No entanto, para que a educação moral de fato se efetivasse, refletindo no comportamento dos alunos, ela deveria “exercitar-se de dentro para fora”¹. Desta forma, tanto para a eficiência da conformação moral dos alunos quanto dos professores, a atenção seria voltada para a condução da sua própria subjetividade. Neste caso, o que estava em jogo era o controle da alma dos indivíduos. Se na vida social existem convenções que auxiliam na ordenação do comportamento moral dos indivíduos, nas escolas as crianças seriam preparadas para aceitá-las e para aprender a se comportar diante de tais convenções, condicionando o seu cotidiano através do controle da sua alma. Contudo, o comportamento das professoras e sua função de exemplo seriam fundamentais para que tal empreitada funcionasse.

Não há como pensar na moral inserida no sistema de ensino sem levar em consideração a sua importância na crença de que uma população bem educada e moralizada garantiria o bom funcionamento da vida social. Esta visão, bastante difundida na literatura pedagógica e nos discursos evocados no campo educacional, é inicialmente trazida pela influência do catolicismo e dos jesuítas, depois é fortalecida pelos ideais republicanos que tomam a educação como um dos pilares da organização nacional e ecoam a teoria do francês Émile Durkheim tal como enunciada em 1903: “quando as forças morais de uma coletividade

¹ Fontoura, A. do A. (1965). *Didática Geral*. 8. ed. Rio de Janeiro: Aurora.

permanecem desocupadas, quando elas não estão engajadas em alguma atividade a ser realizada, elas se desviam do seu sentido moral e passam a ser empregadas de maneira mórbida e nociva” (2008, p. 28-29). Para o autor, na sociedade moderna, o melhor lugar para a moralização seria mesmo a instituição escolar, devido à insuficiência moralizadora da família. Sífilis, alcoolismo e promiscuidade, que tanto preocupavam Durkheim na França do começo do século XX, também ameaçavam a moralidade da sociedade brasileira nos anos 1960, como foi possível observar nos discursos veiculados nas fontes examinadas. Doenças associadas à iminência de mudanças na formação familiar tradicional por conta das transformações sociais que a sociedade enfrentava e da possível falência na hegemonia da Igreja Católica colocavam em risco o futuro da nação diante da ameaça da “delinquência” e da “vadiagem”. Além disso, a época é marcada por uma crise que conturbava a moralidade pública devido a manifestações socioculturais e a protestos contra o endurecimento do governo. A forte instabilidade social e econômica que abalava a sociedade brasileira nos anos 1960, provocada, entre outros fatores, pelo golpe militar e pela inflação (Skidmore, 1982), ameaçava os valores morais já consolidados. Tulio Expedito Liporoni², em artigo publicado na *RP* em 1964, ilustra bem o medo advindo da falta de ordem social.

Rapazes delinquentes [...] levando uma vida desgovernada e desregrada, entraram no organismo social como um vírus pernicioso, deixando de lado qualquer princípio de moral ou de religião [...]. Esses pequenos vagabundos que perambulam pelas ruas na vadiagem, na mendicância e vêm de lares anarquizados e são nesses lares que se fabricam os menores delinquentes [...]. É necessário que o menor cresça num meio sadio, para que se torne um cidadão útil à Pátria [...] a luta contra a delinquência infanto-juvenil é um trabalho médico, pedagógico, moralista e cristão (Liporoni, 1964, p. 26, grifo nosso).

Desta maneira, para formar o cidadão útil à Pátria, era necessário fortalecer a família e investir na religião. Em casa, seria preciso contar com a autoridade paterna e, na escola, com a autoridade dos professores. O trabalho contra a delinquência, como mencionou Liporoni (1964, p. 26), seria “médico, pedagógico, moralista e cristão” e, de fato, o processo de moralização dos indivíduos, neste período da história da educação brasileira, não existiu à margem deles.

Durante a realização deste estudo, foi possível notar que quando os autores dos manuais pedagógicos e dos periódicos educacionais referiam-se à moralização, era especialmente à alma, à subjetividade dos indivíduos que eles se dirigiam. O artigo escrito pelo professor Oswaldo de Souza³, publicado na *RP* em 1963, evidencia essa ideia. A propósito da pedagogia de Pestalozzi, ele dizia que a moralidade:

[...] nivela-se à Religião, isto é, a Religião equivale exatamente, à Moralidade Humana, do ponto de vista da ideia. Na teoria da instrução humana, deve prevalecer a educação da força moral da vontade. A instrução poderá se desenvolver a partir de dentro. O que interessa é o interior – a alma humana, e não o trabalho exterior em si mesmo (Souza, 1963, p. 28, grifo nosso).

Ao longo do exame das fontes consultadas, foi possível perceber que a ideia do “controle da alma” das pessoas estaria no cerne da questão proposta por este estudo: investigar como estiveram presentes as práticas e as representações de moralização na escola pública paulista. Não obstante, o termo empregado aqui permeia e orienta os três discursos que estiveram, com frequência, associados a tais práticas: o religioso, o cívico e o psicológico. Funcionando como espectros, e mesmo difusas, tais dimensões da moral têm em comum a necessidade de formar a vontade nos indivíduos. A vontade, encarnando o objeto da

² Liporoni, T. E. (1964). “Delinquência infanto-juvenil”, *RP*, maio, p. 26.

³ Souza, O. de. (1963). “A pedagogia de Pestalozzi”, *RP*, jan./mar., p. 27.

educação moral por excelência, representa o centro de equilíbrio que rege conjuntamente as esferas individuais, sociais e coletivas. Em outras palavras, para que a educação moral fosse inculcada nas pessoas e transformada em prática era preciso que as pessoas aprendessem “a querer” e controlassem os seus desejos instintivos. Homens úteis ao Estado ou tementes a Deus, ou as duas coisas, não seriam formados sem que acreditassem que o esforço, o trabalho e o sacrifício eram obrigações suas. Deste modo, a formação da vontade levaria ao governo de si mesmo. De acordo com Patrick Berthier (2006), somente quando as crianças adquirissem o hábito de obedecer aos outros é que elas tornar-se-iam capazes de obedecer, mais tarde, à própria razão. Obedecer-se a si mesmo carecia de uma formação, de moralização, que teria como ponto de partida a obediência como exercício da vontade.

Pensando no caso brasileiro, a propósito dessa questão, não há como deixar de lembrar as palavras de Sampaio Dória quando este era o diretor da instrução pública do Estado de São Paulo, no início dos anos 1920, e via-se diante de um ensino primário que estava em uma situação altamente deficitária (Azanha, 1987). Ele dizia: “Como organizar-se, por si mesmo, politicamente, um povo que não sabe ler, não sabe escrever, não sabe contar? Se o povo não souber o que quer, como há de querer o que deve? Governos populares, sem cultura, viverão morrendo na sua própria incultura” (Dória, 1923 apud Azanha, 1987, p. 29, grifo nosso). Ensinar a ler, a escrever e a contar era preciso, mas ensinar a querer também. Principalmente durante o período de expansão das oportunidades de educação pública, o autogoverno era fundamental para que o sistema de ensino pudesse expandir-se e atender, não só muitos alunos ao mesmo tempo, mas também crianças das mais diversas origens socioeconômicas. O controle da alma era empreendido ao longo do processo de formação escolar tanto dos alunos, quanto dos professores primários. Se aos alunos era preciso ensinar a obedecer – aos professores, aos mais velhos, às leis e a si próprios, a querer trabalhar e, principalmente, a desenvolver a disposição para o trabalho, – aos docentes era preciso ensinar a ser um tipo de pessoa, tão obediente quanto os alunos, que fosse a própria encarnação das virtudes morais e que se submetesse às condições de trabalho que lhes fossem apresentadas, por mais difíceis que elas pudessem ser, encarando, com resignação, a sua profissão como uma missão e trazendo “nos lábios, um sorriso amigo às suas crianças...”⁴ (Reis, 1960, p. 38). Desta forma, tanto os docentes quanto as crianças, antes que fossem abandonados a si próprios, precisariam sofrer um processo de conformação moral, pois, ao final de tal processo, quando estivessem moralizados, mesmo se estivessem sozinhos, jamais estariam abandonados a si próprios novamente: tendo sua alma controlada, os princípios morais funcionariam como uma censura interna que comandaria os seus hábitos, as suas escolhas, as suas decisões e toda a sua vida.

A recorrência do termo “autogoverno” foi comum não apenas ao longo de todo o período investigado, como também esteve presente em todas as fontes consultadas. O professor Luiz Horta Lisboa⁵, em artigo publicado na *RP* em 1958, ressaltava a importância do ensino fundamental para o progresso do país e, ao citar a reforma realizada por de Caetano de Campos em 1891, dizia que a democratização deu ao povo autonomia e naquele momento seria “urgente então cultivar-lhe o espírito, dar-lhe a elevação moral de que ele precisa, formando o caráter, para que ele possa querer. O povo precisa de self-government. A instrução do povo é sua maior necessidade [...] a educação cria, avigora e mantém a posse da liberdade” (p. 28).

⁴ Reis, W. V. dos. (1960). “A escola e a alimentação da criança”, *RP*, dez., 37-38.

⁵ Lisboa, L. H. (1958). “Educação fundamental para todos”, *RP*, jul., 26-28.

O decreto-lei nº 869⁶, de 12/9/69, que instituiu a Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, defendeu, entre as obrigações enunciadas, que a formação moral dos indivíduos fosse realizada mediante a autodisciplina e a educação pelo exemplo. Afirmando que era preciso “desejar” a democracia e utilizar a “liberdade com responsabilidade”, o decreto sugeriu o “desenvolvimento de freios internos para a conduta altruística e nobre, disso resultará a autodisciplina. Autodisciplina e prática de autogoverno deverão intensificar-se gradualmente no nível médio” (p. 165, grifo nosso).

Quando havia a intenção de submeter um indivíduo a algo e pretendia-se que ele obedecesse, era à sua alma e não ao seu corpo que eram dirigidas as práticas. Isto porque o corpo estava sujeito aos desejos e estes deviam ser conduzidos pela alma. Segundo Durkheim (1990), a Igreja “inventou” a escola sob uma forma institucional forte – como se fosse um santuário – porque ela tinha um projeto de influência universal sobre as almas. Este modelo escolar pensado pela Igreja seria decorrente de um “projeto de conversão”: “la vraie conversion, c’est un mouvement profond par lequel l’âme tout entière, se tournant dans une direction toute nouvelle, change de position, d’assiette et modifie, par suite, son point de vue sur le monde” (p. 37). Durkheim escreveu este texto no início do século XX, a fim de elucidar e compreender a constituição da escola laica na Terceira República francesa. Para Claude Lelièvre (2006), a história da escola francesa é aquela de uma longa “laicização” e o projeto de “conversão” que o contém (Deus e a Igreja, ou o Imperador ou ainda a República “una e indivisível”) importa menos do que a forma – aquela do “santuário”. Esta escola “santuário” deveria ser um lugar moralmente unido, que envolveria a criança e agiria sobre a sua natureza: não seria apenas um lugar no qual os professores ensinariam a ler, a escrever e a contar, mas seria também um “meio moral”, que envolveria tanto os professores quanto os alunos. Ora, quando se diz às pessoas que busquem a realização pessoal, a ideia seria oposta a esta: não se trata de discutir aqui a relevância ou avaliar os fundamentos da moral na sociedade, mas sim de perceber de que maneira a escola enquanto instituição recebe a “ordem”, ou o “comando”, de reproduzi-la e perpetuá-la e o faz da forma como lhe é possível: apropriando-se dela e “escolarizando-a”.

A importância da escola para a manutenção da sociedade já foi vastamente discutida, inclusive pelo próprio Durkheim (2008). O que foi possível compreender neste estudo é como a escola se apropria de algo universal e transforma-o operando com as ferramentas que lhe são próprias: o controle da conduta, os olhares, as recompensas, as músicas, as lições, a leitura, a escrita, os exemplos. Acredita-se, e isso é defendido neste estudo, que a escola “escolariza” a moral, transforma-a, e a insere na alma das crianças através de sua forma e de suas práticas. Mediante o modelo escolar, a moral buscaria então convergir, operando uma conversão de todos em uma mesma direção. Contudo, é importante observar o quanto a instituição escolar opera, muitas vezes, com dois tipos de moral, imprimindo lógicas antagônicas: uma que defende a formação do cidadão crítico e participativo, ciente de seus deveres e de seus direitos, e outra que deve submetê-lo, predominantemente, a regras e a normas de maneira dócil e ordeira. O civismo, a caridade, a fraternidade e a compaixão são elementos que deveriam ser cultivados com o objetivo de deslocar a atenção de si próprio para o outro e, desta forma, levar o indivíduo a agir em função do outro. O artigo escrito por Sólon Borges dos Reis⁷, publicado na RP em 1965, ilustra a questão.

Na competição íntima que se trava entre a poderosa tendência natural do egoísmo e o esforço moral do altruísmo, está reservado um papel de relevância ao poder da educação [...]. O ideal da educação comunga com o intuito de Kant, ao querer que procurássemos a felicidade alheia como condição também da nossa

⁶ “Educação moral e cívica no currículo escolar” Decreto-lei nº 869, de 12/9/69. Esse decreto inclui a Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória. (1970). *RBEP*, 117, jan./mar., 151-176.

⁷ Reis, S. B. dos. (1965). “Egoísmo e altruísmo”, *RP*, ago., p. 3.

própria [...]. As projeções patológicas do egoísmo precisam ser contidas pela educação, a fim de que a vida comum, que é absolutamente necessária, seja melhor no plano prático e digna na esfera espiritual (REIS, 1965, p. 3).

O educador Fernando Tude de Souza⁸, em artigo publicado na RBEP em 1954, no qual trata do que considera ser uma crise dos valores morais, defende a “responsabilidade moral” como marca de maturidade, consequência da conduta e da autodisciplina desenvolvida nas pessoas pela educação escolar. Ao defender as instituições como “servas do homem”, Souza diz que a família, a escola e o governo não são mais importantes do que o povo. A educação escolar deve ensinar o respeito a elas, o que teria como principal função a “autodefesa”.

Reeditado em 1954, o manual pedagógico de Afro do Amaral Fontoura sugeria que, nas escolas, o conselho de monitores, deveria “zelar pela boa disciplina escolar e desenvolver o espírito de autogoverno” (1954, p. 219). Enquanto Souza referia-se à importância da autodisciplina para a manutenção dos valores morais, e Fontoura pregava a necessidade do desenvolvimento do “espírito de autogoverno”, o relatório⁹ apresentado na Conferência das Escolas para a Compreensão Internacional, em colaboração com a UNESCO, em 1955, dizia que, pela educação de seus alunos “o professor deve dar o máximo de que é capaz”, mas também atribui aos pais a responsabilidade pela formação de seus filhos. Ao citar Herbert Spencer, o relatório indica que a etapa final do desenvolvimento do ser humano é tornar-se pai: “porque criar um filho exige boa dose de autocontrole e formação moral” (p. 150, grifo nosso). Assim como os professores e os alunos, também era necessário que os pais fossem dotados de autocontrole.

O professor Wilson Martins¹⁰, em artigo publicado na RBEP em 1957, sugeria que os alunos participassem na administração da escola, que deveria ser remodelada nas bases de uma comunidade de autogoverno, contando com a corresponsabilidade de mestres e alunos, o que despertaria o sentimento de responsabilidade e disciplina social nas crianças. Mas a defesa do autogoverno também tinha razões práticas: o governo de si próprio era elemento fundamental para o governo de todos e para a existência da Pátria. De acordo com Francisco Pássaro¹¹, em artigo publicado na RP em 1962, a criança é o destino da pátria, por isso deve-se proporcionar a elas muito afeto:

a sorte risonha de nossa terra repousa na formação moral, intelectual e física das crianças de hoje, homens de amanhã. À escola cabe o papel preponderante de dirigir essa formação [...] é preciso dar à criança certa liberdade dirigida [...] a infância é o elemento primordial de ligação entre o lar e a escola, estrutura incontestada da sociedade. O trabalho deve ser educativo, o trabalho manual acompanhado do intelectual, entrosados os dois, constituem a pedra fundamental da formação do caráter e da personalidade. [...] Só assim haverá a integração social, a compreensão, o estímulo, a coragem para a melhoria do todo, com elevada educação espiritual, elementos indiscutíveis para o progresso e consolidação de nossa querida Pátria (Pássaro, 1962, p. 18, grifo nosso).

⁸ Souza, F. T. de. (1954). “A crise dos valores morais e os educadores”, *RBEP*, 56, out./dez., 212-215.

⁹ “A formação de professores” Trata-se do relatório apresentado na Conferência das Escolas para a Compreensão Internacional, em colaboração com a UNESCO, em 1955. (1956). *RBEP*, 64, out./dez., 141-179.

¹⁰ Martins, W. (1957). “O novo Emilio (O que a educação pode esperar das ciências sociais)”, *RBEP*, 66, abr./jun., 125-142.

¹¹ Pássaro, F. (1962). “O trabalho da criança”, *RP*, jun./jul., p. 18.

5. Considerações finais

Se no século XIX os tipos de educação ministrados eram múltiplos e diversos, a partir da instauração da república tende-se à busca de uma maior unificação no ensino, pretensamente laico, gratuito e obrigatório, para concretizar o projeto republicano. Nesse momento, o Estado encarregou-se da educação formal, substituindo a Igreja. O poder, nessa época conhecida como “moderna”, tornou-se exclusividade do Estado, que legitimava a sua autoridade através de regras, da magnificência da arquitetura dos edifícios, do currículo formal e da organização dos sistemas e ensino. A legitimação do poder do Estado ocorre por meio da adoração aos símbolos pátrios, à bandeira, aos hinos, fazendo com que a interioridade de cada um seja voltada para uma abstração. Enfim, tal legitimidade é construída através de todos os objetos que possam dar visibilidade a algo que passa a ser fundamental, mas que é abstrato: a palavra, que passa da forma oral para a escrita (Faria Filho, 2000).

Na história da educação brasileira é possível notar que ora a educação escolar oferecida à população esteve principalmente sob a responsabilidade da Igreja ora esteve sob a responsabilidade do Estado. Contudo, as investigações historiográficas recentes, que se interrogam acerca das práticas e da cultura escolar e que tentam reconstituir o cotidiano da escola, mostram que, de fato, o modelo de escola não foi construído de maneira linear e muitas vezes o público e o privado conviveram juntos em um mesmo espaço, assim como o laico e o religioso, mediante disputas no campo educacional, como a luta travada entre católicos e pioneiros (Carvalho, 1989; Hilsdorf, 2003). A exemplo disso, temos, ainda hoje, escolas públicas, laicas e gratuitas, que possuem símbolos religiosos, que são denominadas com nomes de padres ou santos, possuem crucifixos pregados em suas paredes e têm coordenadores pedagógicos que iniciam reuniões com a leitura de um salmo. Mesmo assim, ao longo do exame de todas as fontes consultadas, foi bastante surpreendente notar o quanto o discurso religioso, especialmente católico, foi apropriado pelos discursos veiculados nos periódicos educacionais, pelos manuais pedagógicos e pelos textos legais visando à imposição de práticas e ao controle da conduta das pessoas. O governo militar (1964-1985), por exemplo, pautado pelos ideais positivistas, falou muitas vezes em “nome de Deus” para estabelecer-se no poder, além, é claro, de contar com as práticas de censura, de tortura e do uso da força. Assim, foi possível observar que as práticas e as representações de moralização exercidas nas escolas durante o período investigado existiram em função das demandas que foram impostas a esta instituição diante do desenvolvimento social, das questões políticas que atravessaram o período e que trouxeram mudanças significativas tanto na organização do trabalho docente, quanto nas relações pedagógicas construídas no espaço escolar, e também na imagem dos professores e dos alunos e em sua visibilidade social. Se em 1884, como castigo, as crianças que não haviam sido suficientemente comportadas traziam na cintura um papel escrito “vadio, descuidado, desordeiro, comilão ou qualquer palavra que publicasse o vício, o defeito ou a culpa no educando”¹², entre os anos de 1948 e 1978, o processo de moralização e de (com)formação das condutas tornou-se mais sofisticado na forma, mas ainda pagava tributo à sua origem. Ao longo do exame das fontes, foi possível perceber que as práticas de moralização eram diversas e a sua justificativa era fundamentada mediante variados discursos. Contudo, esses discursos, obedeciam a três eixos principais: psicológico, religioso e cívico. Assim, as principais evidências que indicam que, para que as representações acerca da ideia de “moral” fossem transformadas em práticas nas escolas, era necessário evocar um discurso que é legitimado pela ideia de autocontrole, de Deus e de nação.

¹² Hildebrand, A. (1961). “Conferência”, *RP*, out./dez., 3-7. Conferência em comemoração ao cinquentenário do ensino industrial.

Referências

- Azanha, J. M. P. (1987). "Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no caso paulista". *Educação: Alguns escritos*. São Paulo: Nacional.
- Barros, R. S. M. (Org.). (1960). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Pioneira.
- Berthier, P. (2006). "Une morale sans fondement". *Revue Recherche et Formation*, 52, INRP, Paris, 13-27.
- Bourdieu, P. (1996). *A economia das trocas linguísticas*. São Paulo: Edusp.
- Bourdieu, P. (2000). *O poder simbólico*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Bourdieu, P. (2006). *Esboço de uma teoria da prática*. Lisboa: Celta.
- Carvalho, M. M. C. (1989). *Escola e a república*. São Paulo: Brasiliense.
- Chartier, R. (1991). "O mundo como representação". *Revista do Instituto de Estudos Avançados*, 11(5), 173-191.
- Chartier, R. (1990). *A história cultural: Entre práticas e representações*. Lisboa: Difel.
- Decreto-lei nº 869, de 12/9/69. (1970). "Educação moral e cívica no currículo escolar". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 117, jan./mar., 151-176.
- Durkheim, É. (2008). *A Educação moral*. Petrópolis: Vozes.
- Durkheim, É. (1990). *L'évolution pédagogique en France*. Paris: PUF.
- Faria Filho, L. M. (2000). "A instrução elementar no século XIX". In: E. M. T. Lopes, C. G. Veiga, & L. M. Faria Filho. (Org.). *500 Anos de Educação no Brasil*. (pp. 35-53). Belo Horizonte: Autêntica.
- Fontoura, A. A. (1965). *Didática geral*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Aurora.
- Fontoura, A. A. (1954). *Fundamentos da educação: Princípios psicológicos e sociais, elementos de didática e administração escolar*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Aurora.
- Hildebrand, A. (1961). "Conferência", *Revista do Professor*, out./dez., p. 3-7. Conferência em comemoração ao cinquentenário do ensino industrial.
- Hilsdorf, M. L. S. (2003). *História da educação brasileira: Leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Lahire, B.; Thin, D., & Vincent, G. (2001). "Sobre a história e a teoria da forma escolar". *Educação em Revista*, 33, jun, Belo Horizonte, 7-47.
- Lelièvre, C. (2006). "Les profs, l'école et la sexualité" *Revue Recherche et Formation*, 52, INRP, Paris, 71-77.
- Lisboa, L. H. (1958). "Educação fundamental para todos", *Revista do Professor*, jul., 26-28.
- Liporoni, T. E. (1964). "Delinquência infanto-juvenil", *Revista do Professor*, maio, p. 26.
- Martins, W. (1957). "O novo Emilio (O que a educação pode esperar das ciências sociais)". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 66, abr./jun., 125-142.
- Pássaro, F. (1962). "O trabalho da criança", *Revista do Professor*, jun./jul., p. 18.
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus.
- Relatório apresentado na Conferência das Escolas para a Compreensão Internacional, em colaboração com a UNESCO, em 1955. (1956). "A formação de professores". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 64, out./dez., 141-179.
- Reis, S. B. dos. (1965). "Egoísmo e altruísmo", *Revista do Professor*, ago., p. 3.
- Reis, W. V. dos. (1960). "A escola e a alimentação da criança", *Revista do Professor*, dez., 37-38.
- Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro/Brasília, 1944-.
- Revista do Professor, Centro do Professorado Paulista, São Paulo, 1934-1965.
- Skidmore, T. (1982). *Brasil: De Getúlio a Castelo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Souza, F. T. de. (1954). "A crise dos valores morais e os educadores", *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 56, out./dez., 212-215.
- Souza, O. de. (1963). "A pedagogia de Pestalozzi", *Revista do Professor*, jan./mar., p. 27.
- Vicentini, P. P., & Lugli, R. S. G. (2009). *História da profissão docente no Brasil: Representações em disputa*. São Paulo: Cortez.