

**Conduzir e conformar: o que a escola faz
ao instituir práticas de moralização?
Pensar a educação moral
no Brasil com Émile Durkheim**

Katiene Nogueira da Silva



resumo

Este artigo buscará discutir o que faz a escola ao instituir práticas de moralização neste espaço. O emprego do termo “moralização” utilizado aqui é entendido como a moral que visa a ser praticada, inserida no comportamento das pessoas. 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 na educação nacional, depois é fortalecida pelos ideais republicanos que tomam a educação como um dos pilares da organização nacional e em seguida ecoam a teoria do francês Émile Durkheim.

Palavras-chave: moralização; educação moral; história da educação; democratização do ensino; Durkheim.

abstract

This article will seek to discuss what the school does when it institutes practices of moralization in this space. The use of the term “moralization” used here is understood as the morality that aims to be practiced and inserted in people’s behavior. There is no way to think about morality as inserted in the education system without considering its importance in the belief that a well educated and moralized population would guarantee the adequate functioning of social life. This vision, quite widespread in the pedagogical literature and in the discourses evoked in the field of education, is initially brought by the influence of Catholicism and the Jesuits in Brazilian education, being later strengthened by the republican ideals that take education as one of the pillars of the national organization and subsequently echo the theory of French intellectual Émile Durkheim.

Keywords: moralization; moral education; history of education; democratization of education; Durkheim.

C

omo cada um aprende a conter a si próprio? Ao encontro desta questão, pensamos na educação moral dos indivíduos, tal como foi discutida pelo sociólogo francês Émile Durkheim (2008), mas também na ideia de “moralização” enquanto a moral que visa a ser praticada, inserida no comporta-

mento das pessoas. Para transformar a moral em educação e a educação moral em moralização, ou seja, para que a moral seja incorporada pelas pessoas, comande os seus atos e seja transformada em práticas, faz-se necessário que os indivíduos inicialmente aprendam 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. Na escola, historicamente, é curioso

observar 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.

No período de democratização da educação pública paulista, por exemplo, enquanto artigos veiculados em periódicos educacionais 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 adotavam 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 puni-



KATIENE NOGUEIRA DA SILVA é professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

ção de algo externo para algo interno, que acionaria um tipo de controle sobre o próprio comportamento (Silva, 2011). Enquanto o primeiro movimento evidencia o controle explícito de uma pessoa ou uma instituição à conduta dos indivíduos, o segundo opera para que o próprio agente incorpore as regras morais e conduza 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.

A EDUCAÇÃO MORAL E A MORALIZAÇÃO

A questão da educação moral, amplamente discutida na França até os dias atuais e tida como a responsável pela reconstrução do Estado após a derrota do país na Guerra Franco-Prussiana, é motivo de orgulho para os franceses: laica, ela legitima um Estado cujo lema é liberdade, igualdade e fraternidade, e

corporifica em seus cidadãos estes ideais. O livro *A educação moral*, de Émile Durkheim, constituiu-se em importante referência para pensarmos a questão da moralização na escola. Logo no começo do livro, que é produto das primeiras aulas que ele ministrou na Sorbonne em 1902, ocupando a cadeira de Pedagogia, o autor escreveu o seguinte:

“Se tomei como tema do curso o problema da educação moral [...] é porque ele se coloca hoje sob condições de particular urgência. De fato, é nesta parte do nosso sistema pedagógico tradicional que a crise [...] atinge seu máximo de gravidade [...] tudo o que arrisca diminuir a eficácia da educação moral, tudo o que arrisca tornar sua ação mais incerta, ameaça a moralidade pública em sua própria fonte” (Durkheim, 2008, pp. 2-3).

Para Durkheim, a moral consiste em um conjunto de regras especiais, precisas e definidas que foram constituídas historicamente e que fixam a conduta dos homens nas diversas situações em que se apresentam cotidianamente, sob a influência de necessidades sociais determinadas. Segundo Heloísa Fernandes (1994, pp. 110-1):

“É possível concluir que, após 20 anos de dedicação à tarefa da construção da ciência da moral, Durkheim reconhece-se como seu mestre fundador – sua ciência, embora ainda em seus primórdios, não se confunde com as invenções dos moralistas; corresponde às exigências de um ensino popular e infantil, tanto é que seus discípulos colocaram mãos à obra: seu método está sendo aplicado na escola primária e no liceu”.

Além de destrinchar os elementos da moralidade laica, de uma “moral sem Deus”, Durkheim dedicara-se à tarefa de compreender como são constituídos nas crianças os elementos da moralidade. Em sua concepção, a educação está associada à moralização e à adesão dos indivíduos às normas de convivência social. Historicamente, o sociólogo francês entende que a verdadeira educação só começou no momento em que a cultura mental e moral adquirida pela humanidade tornou-se muito complexa, e a mesma desempenha um papel muito importante no conjunto da vida em comum para que seja deixada ao acaso a tarefa de assegurar sua transmissão de uma geração à outra. O trabalho de Heloísa Fernandes intitulado *Sintoma social dominante e moralização infantil* analisa a obra de Émile Durkheim como exemplar do projeto de moralização laica, sustentando que ali o dispositivo pedagógico que é construído não está comprometido com o ideal da autonomia de cidadãos livres e responsáveis, mas, sim, trata-se de um substituto da moralização cristã. Como tal, seus efeitos são similares: “identificação com a norma; submissão; demanda de crença no Outro, único a decidir, providencial e onipotente, sobre os destinos da vida individual e coletiva” (Fernandes, 1994, p. 15).

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. Essa visão, bastante difundida na literatura pedagógica e nos discursos evocados no campo educacional, é inicialmente trazida pela influência do catolicismo

e dos jesuítas na educação nacional, depois é fortalecida pelos ideais republicanos, que tomam a educação como um dos pilares da organização nacional e em seguida ecoam a teoria de Émile Durkheim, para quem, “quando as forças morais de uma coletividade 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” (Durkheim, 2008, pp. 28-9). Para o autor, na sociedade moderna, o melhor lugar para a moralização seria mesmo a instituição escolar, em razão da insuficiência moralizadora da família.

Quando Durkheim trata da questão da moralização, ele está, ao mesmo tempo, referindo-se à educação das pessoas e a sua reflexão emerge em um período no qual o sistema pedagógico francês, segundo ele, passava por uma crise. Se a escola estava falhando ao conformar moralmente os indivíduos, a moralidade pública seria imediatamente afetada, pois dependia daquela para manter-se. A escola era considerada por ele como a “fonte” da moralidade pública. Tal crise à qual se referiu teria origem na revolução pedagógica realizada na França durante a sua Terceira República, período compreendido entre os anos 1870 e 1940, quando a escola passou a oferecer uma moral puramente laica e todo o ensino primário e secundário foi reestruturado, visando a integrar as diversas partes do país. Ora, se a moral então seria laica, isenta de qualquer influência religiosa, e a escola falhava em exercer a educação moral, de fato, Durkheim tinha um grande problema, porque com a família também não era possível contar para conformar moralmente os seus filhos, já

que a sociedade estava revestida pelo véu da promiscuidade, ameaçada pela imigração, por doenças como a sífilis e o alcoolismo, e lidava com a derrota na Guerra Franco-Prussiana. Inserido nessas condições sociais, o autor dedicou mais de 20 anos da sua vida à tarefa da construção da ciência da moral, que corresponde às exigências de um ensino popular e infantil que incutiria nas crianças os elementos da moralidade, as normas e as regras para a manutenção da vida coletiva (Fernandes, 1994).

Quando nos propomos a estudar as práticas de conformação dos indivíduos em determinada realidade social, consideramos importante compreender quais são os principais responsáveis pela educação ministrada às crianças. Durkheim falava em educação como processo de socialização, com o fim de suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais. Para ele, a educação iria transformar a criança, considerada como um “ser associal”, numa pessoa humana, num ser social. A cada geração, a sociedade se encontraria frente a uma tábula rasa. Dessa forma, seria preciso “que por meios rápidos e seguros ela sobreponha ao ser associal e egoísta que nasce, um outro capaz de adaptar-se à vida social e moral”, sugeria Joaquim Bernardes (1961, p. 5). A vida social, enquanto conjunto de crenças, costumes, instituições, ideias e linguagem, constituído ao longo da história, seria perpetuada ao ser transmitida pelos mais velhos aos mais jovens. Para Durkheim, o homem que a educação realiza nos indivíduos não é o homem criado pela natureza, mas o homem que a sociedade deseja que ele seja, e ela o deseja conforme a demanda de sua economia interna.

A MORALIZAÇÃO E A ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

Sífilis, alcoolismo e promiscuidade, que tanto preocupavam Durkheim na França do começo do século XX, também ameaçavam a moralidade da sociedade brasileira nos anos de 1960, como foi possível observar nos discursos veiculados na literatura pedagógica. 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 abalava a moralidade pública tradicional devido a manifestações socioculturais e a protestos contra o endurecimento do governo. Nesse momento também há uma revolução comportamental com o surgimento do feminismo, da revolução sexual e dos movimentos estudantis e *hippies*, ou de contracultura, contrários à Guerra Fria, que foram muito populares nos anos de 1960 nos EUA e ganharam força no Brasil nos anos de 1970, colocando em xeque os valores tradicionais da classe média e o governo militar. Nos anos de 1960 também há, usando as palavras de Thomas Skidmore (1982), a configuração de “uma nova ordem política” no Brasil:

“[...] pela primeira vez o Exército estava unido numa posição ideológica contra o populismo. Essa posição foi pela primeira vez manifesta em fevereiro de 1954, quando o ‘memorando dos coro-

neís’ tinha sido uma solicitação velada da demissão de Goulart da pasta do Trabalho. Esse antipopulismo transformou-se, porém, no subsequente ultimato dos generais que acarretou o suicídio de Vargas em agosto de 1954. Agora, mesmo os moderados pró-legalidade chegavam à conclusão de que não se podia confiar em que os políticos populistas perturbassem o delicado equilíbrio social em que repousava a democracia brasileira” (Skidmore, 1982, p. 367).

Segundo o autor, foi a aparente destruição desse equilíbrio que levou os militares a uma conspiração ofensiva, culminando no golpe de 1964 e deixando o Exército preparado para desencadear uma guerra civil caso a esquerda radical mobilizasse qualquer facção. Além disso, o processo de industrialização e de urbanização que prometia libertar o Brasil do subdesenvolvimento e que o país conheceu nos anos de 1950, marcado por um forte nacionalismo, havia se ampliado e fortalecido em três setores: o industrial, a classe operária urbana e a classe média urbana. Especialmente no estado de São Paulo, “o notável crescimento econômico [...] havia amplamente demonstrado a capacidade industrial brasileira” (Skidmore, 1982, p. 117). Contudo, os “anos dourados”, como também foi chamado o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), além do desenvolvimento econômico, desencadearam o problema da dívida pública interna e da dívida externa e da inflação nos governos seguintes de Jânio Quadros e de João Goulart. Assim, uma forte instabilidade social e econômica abalava a sociedade brasileira nos anos de 1960 e ameaçava

os valores morais já consolidados. Tulio Expedito Liporoni (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. [...] Muitos desses menores provinham de lares desfeitos e poucos deles recebiam qualquer espécie de ensino religioso. Esses pequenos vagabundos que perambulam pelas ruas na vadiagem, na mendicância e transformados em camelôs, vêm de lares anarquizados e são nesses lares que se fabricam os menores delinquentes. [...] urge ação enérgica de apoio e fortalecimento da família, pois o lar sem autoridade paterna é um caminho certo para a delinquência. É necessário que o menor cresça num meio sadio, para que se torne um cidadão útil à Pátria. Assim, num lar onde há pobreza, falta de disciplina, brutalidade, defeituosas relações entre os familiares, falência de religião, poderão surgir menores delinquentes. Amparar o menor é assegurar o futuro da nação. [...] a luta contra a delinquência infanto-juvenil é um trabalho *médico, pedagógico, moralista e cristão*” (Liporoni, 1964, p. 26, grifos meus).

Dessa 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 disse o autor, seria “médico, pedagógico, moralista e cristão” e, de fato, no processo de moralização

dos indivíduos, nesse período da história da educação brasileira, não existiu à margem deles.

No Brasil, até o início do século XIX, a educação das crianças era ministrada principalmente em casa ou na comunidade, fato denominado como socialização endógena ou socialização primária. A partir de então, a educação das crianças passou a ter um lugar próprio para acontecer: as escolas, que inicialmente eram chamadas de “escolas de primeiras letras” ou “escolas isoladas” e, posteriormente, surgiram os grupos escolares (Faria Filho, 1996; Hilsdorf, 1996; Sousa, 1996). A socialização realizada nesses casos é conhecida como exógena ou secundária, por ocorrer fora do ambiente familiar. Até meados do século XIX, como a sociedade precisava principalmente da cultura oral para a sua manutenção, a socialização primária, realizada no lar, era suficiente para garantir às pessoas o aprendizado de que precisavam para sobreviver, conviver umas com as outras, trabalhar e formar uma família. Com a organização dos Estados modernos e também da burocracia advinda dele, a cultura oral passou a dar lugar em importância à cultura escrita. Assim, a escolarização foi aos poucos se tornando cada vez mais necessária para a sobrevivência, o trabalho e a vida das pessoas. Isso porque os contratos e os documentos passaram a multiplicar-se e a necessidade de que as pessoas aprendessem a escrever para produzi-los, obedecê-los e assiná-los também. Dessa forma, a escola passou a ser considerada a instituição que seria capaz de oferecer às pessoas os elementos de que necessitavam para manutenção da vida em sociedade – nela as pessoas

aprenderiam a ler, a escrever e a contar, e também rudimentos de religião, necessários à doutrinação e conformação moral dos indivíduos.

A escola também seria um lugar determinante para o desenvolvimento dos atos morais pelas crianças. Ao citar a pedagogia de Pestalozzi, defendendo a educação promovida pela prática, Oswaldo de Souza (1963, p. 27) dizia que “a educação moral se realiza por completo na ação coletiva. A escola é uma potência social educadora”. A educação doméstica e a educação escolar seriam a base da organização social, porque “elas formam, dão seu sentido, trabalho e senso econômico” (Souza, 1963, p. 27). Como ambiente coletivo, seria importante para que as crianças participassem das emoções e do sentimento do grupo. Os professores poderiam aproveitar todas as oportunidades para estimular o desenvolvimento do sentimento de altruísmo na escola, expressando-se no amor ao próximo, na piedade, na solidariedade, criando assim um ambiente favorável à moralidade.

Se, no século XIX, os tipos de educação ministrados eram múltiplos e diversos, no início do século XX começou a existir um sistema de ensino unificado, sistematizado, pretensamente laico, gratuito e obrigatório. 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 de ensino. A legitimação do poder do Estado ocorre através da adora-

ção aos símbolos pátrios – a bandeira, o hino –, 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 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, 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 de contar com as práticas de censura, de tortura e do uso da força. Moralizar é importante para a continuidade da sociedade, para a vida em comunidade, para enquadrar os comportamentos em uma norma aceitável socialmente, para o desenvolvimento do autocontrole em cada um dos sujeitos. 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 mais acentuadas ou necessárias? Era preciso controlar a conduta, enquadrar todos em um padrão de comportamento. Como a escola trabalha para auxiliar cada um a controlar as suas paixões, a dominar-se e a conter-se, culminando na domesticação do sujeito?

ENTRE A MORAL RELIGIOSA E A MORAL LAICA: A MORAL NA ESCOLARIZAÇÃO

Platão, no século III a. C., dizia que a alma domina o corpo. Quando há uma intenção de submeter um indivíduo a algo e pretende-se que o indivíduo obedeça, é à sua alma e não ao seu corpo que são dirigidas as práticas. Isso porque o corpo está sujeito ao cansaço, à preguiça, aos apetites e aos desejos, e estes devem 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 toute entière, se tournant dans une direction toute nouvelle, change de position, d’assiette et modifie, par suite, son point de vue sur le monde”*, Durkheim (1990, p. 37) escreveu 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”, impregnado de certas ideias e sentimentos e que envolveria tanto os professores quanto os alunos. (O modelo escolar criado após a Revolução Francesa segue a lógica de Napoleão, que pretendia criar uma corporação pública – “congregação laica”: um organismo visando à realização de um mesmo fim e tendo uma inspiração e uma unidade moral comuns.) Ora, quando se diz às pessoas que busquem a felicidade, a realização pessoal ou mesmo na sugestão acerca da criação de trabalhos que tragam elementos autobiográficos dos indivíduos, 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 se pretende saber 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 trabalho, 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, predominantemente, submetê-lo a regras e a normas de maneira dócil e ordeira. (Hipoteticamente, seria como se, no tocante à participação nas decisões – na democracia –, os alunos fossem sempre preparados para algo que só existisse no futuro, fora da escola, nunca no interior do espaço escolar.) 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 e, dessa forma, levar o indivíduo a agir em função do outro.

O artigo escrito por Sólon Borges dos Reis, intitulado “Egoísmo e altruísmo”, 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 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).

Em conflito com a origem social da nova clientela escolar e a necessidade de ajustar essas crianças à sociedade e prepará-las para o trabalho, as escolas elaboraram maneiras de conformar moralmente tanto os alunos quanto os professores, e a psicologia foi uma grande aliada neste processo. Paulo Sonnewend (1962, pp. 17-8) diz que os mecanismos de ajustamento eram processos convertidos em hábitos, por meio dos quais indiretamente as pessoas procuravam satisfazer, reduzir ou remover seus motivos frustrados. Publicações relacionadas à higiene mental apontavam para a existência de 65 diferentes mecanismos, com várias denominações, desajustes e comportamentos antissociais. Segundo o autor, as deficiências não são apenas reais, podem ser imaginárias, sendo

“o desejo de ser apreciado o mais profundo princípio da natureza humana, a

aprovação social desempenhará por isso papel de relevo no tocante às deficiências ou defeitos. [...] O importante é a maneira pela qual a pessoa reage aos seus próprios defeitos em função do meio social e não a mera existência deles. Não se pode, pois, concluir que, necessariamente, toda pessoa por apresentar defeitos ou deficiências se sinta inferior. Há muita diferença entre a simples consciência da inferioridade e o modo de senti-la” (Sonnewend, 1962, p. 17).

Com relação à vida familiar, o autor diz que um de seus aspectos típicos “é a sua facilidade própria de gerar conflitos de sentimentos entre as pessoas e, sobretudo, no *interior do espírito infantil*” (Sonnewend, 1962, p. 18, grifos meus). Assim como Sonnewend, outros autores trataram da importância de se conhecer o meio no qual os alunos viviam, já que ele influenciaria a formação moral dos alunos. A partir dos seis anos de idade, com o início da escolarização primária, as crianças seriam cada vez mais retiradas da influência familiar, pela escola inicialmente, mas também pelas obras extraescolares e sociais.

Durkheim pretendia moralizar as paixões humanas porque, segundo ele, as paixões controladas tornariam a vida mais tolerável. Em relação às paixões, não se tratava de cultivá-las, mas sim de reprimi-las: “[...] na avaliação durkheimiana, as paixões humanas são apetites desmedidos e imoderados, desejos insaciáveis e sem limites, suportados que estão no que há de bicho no homem” (Fernandes, 1994, p. 76). Dessa forma, a criança era vista como o ser humano em estado bruto, um

bárbaro, que ainda não tinha sido lapidado pelo processo de moralização intrínseco à educação. Durante o processo de escolarização, a criança percorreria então um caminho que faria dela um adulto normal. A vida escolar faria com que ela adquirisse o “espírito da disciplina”, elemento importante da moralidade. O motor moral por excelência seria o espírito de sacrifício e de devotamento. Para tanto, seria preciso incentivar os indivíduos a perseguir os fins morais aos quais pudessem aderir, do contrário a nação poderia correr o risco de cair num estado de fraqueza moral, que ameaçaria a sua própria existência material.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Durkheim, é por meio da disciplina que se aprende a moderação do desejo, sem a qual o homem não poderia ser feliz. Graças à autoridade de que são revestidas, as regras morais têm força para barrar os desejos, as necessidades e os apetites quando eles se tornarem imoderados. A moral tem a função de limitar e conter. Mediante a disciplina, seria possível ensinar a criança a moderar os seus desejos, limitar os seus apetites e definir os objetivos de sua atividade; essa limitação seria condição para a sua felicidade e para a sua “saúde” moral. Quando as tendências pessoais são libertadas de todo comedimento, quando nada as limita, elas se tornam tirânicas e seu primeiro escravo é o próprio indivíduo que as experimenta. Dessa maneira, um dos principais poderes que deve ser desenvolvido pela educação é a atitude de

maestria para consigo mesmo. É preciso conter a si próprio e aprender a resistir a si próprio. A disciplina moral tem papel fundamental na formação do caráter e da personalidade. O que é mais essencial no caráter é a capacidade de autocontrole, é essa faculdade de conter, de inibir os impulsos. O autocontrole seria então como uma maestria de si que é forjada pela disciplina moral. A propósito disso, Heloísa Fernandes (1994, p. 84) apresenta a seguinte reflexão:

“Mas, quanto à subjetividade, não seria a disciplina uma violentação, uma diminuição do ser, uma mera polícia exterior e material cuja única utilidade seria a de impedir que certos atos sejam cometidos? Limitando e refreando os desejos, impedindo que se desenvolvam sem limites, não violentaria a constituição natural do homem, entravando seu livre desenvolvimento?”.

Durkheim pretendia criar uma ciência que fosse capaz de despertar nos homens o amor à pátria, sendo preciso estabelecer laços entre as crianças e a pátria. Contudo, o que houve na França foi a construção de um patriotismo “científico”, porque esses laços foram estabelecidos isolados da questão religiosa, que traz consigo a noção de fé e, com ela, a adesão completa do indivíduo ao desconhecido, àquilo que não se pode provar.

No Brasil, também era preciso desenvolver nas crianças o patriotismo, principalmente durante o governo militar, mas as crenças não deveriam ser somente dirigidas à pátria, eram também voltadas a Deus. Esta ambiguidade marca o caso brasileiro. Elemento principal da narra-

tiva do sagrado, a fé esteve presente na educação brasileira desde as suas origens, tendo os padres como os seus primeiros professores. Se educação e doutrinação caminharam juntas desde os primórdios, não seria simples a sua separação. Assim como a moral laica, defendida por Durkheim, a moral religiosa também é formada por um conjunto de comportamentos cuja principal função é garantir a coesão social do grupo. Para o governo militar, contar também com a moral religiosa e instituí-la no âmbito de uma disciplina escolar obrigatória representou a união de dois discursos a favor de uma mesma causa.

Assim, este texto buscou tecer uma análise acerca das formas de moralização exercidas na escola, como estas existiram em função das demandas que foram

impostas à 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” (Hildebrand, 1961), no período de democratização do ensino, o processo de moralização e de (com) formação das condutas tornou-se mais sofisticado na forma, mas ainda pagava tributo à sua origem.

REFERÊNCIAS

- BERNARDES, J. M. “Conceituação sociológica da educação”. *Revista do Professor*, jul.-set./1961, pp. 4-5.
- CARVALHO, M. M. C. de. *A escola e a República*. São Paulo, Brasiliense, 1989.
- DURKHEIM, É. *L'évolution pédagogique en France*. Paris, PUF, 1990.
- DURKHEIM, É. *A educação moral*. Petrópolis, Vozes, 2008.
- FARIA FILHO, L. M. de. *Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolares em Belo Horizonte (1906/1918)*. Tese de doutorado. São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1996.
- FARIA FILHO, L. M. de. “A instrução elementar no século XIX”, in E. M. S. T. Lopes; C. G. Veiga; L. M. de Faria Filho (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte, Autêntica, 2000, pp. 35-53.

- FERNANDES, H. R. *Sintoma social dominante e moralização infantil*. São Paulo, Edusp/ Escuta, 1994.
- HILDEBRAND, A. "Conferência". *Revista do Professor*, out.-dez./1961, pp. 3-7.
- HILSDORF, M. L. S. "Mestra Benedita ensina primeiras letras em São Paulo (1828-1858)". *1º Seminário Docência, Memória e Gênero*. São Paulo, Plêiade, 1996, pp. 95-104.
- HILSDORF, M. L. S. *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2003.
- LELIÈVRE, C. "Les profs, l'école et la sexualité". *Revue Recherche et Formation*, n. 52. Paris, 2006, pp. 71-7.
- LIPORONI, T. E. "Delinquência infanto-juvenil". *Revista do Professor*, mai./1964.
- REIS, S. B. dos. "Egoísmo e altruísmo". *Revista do Professor*, ago./1965.
- SILVA, K. N. da. *Do controle das paixões à maestria de si: um estudo acerca das práticas e das representações de moralização na escola pública paulista (1948-1978)*. Tese de doutorado. São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2011.
- SKIDMORE, T. *Brasil: de Getúlio a Castelo*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.
- SONNEWEND, P. "Mecanismos de ajustamento". *Revista do Professor*, ago.-set./1962, pp. 17-18.
- SOUSA, R. F. de. *Templos de civilização: um estudo sobre a implantação dos grupos escolares no estado de São Paulo (1890-1910)*. Tese de doutorado. São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1996.
- SOUZA, O. de. "A pedagogia de Pestalozzi". *Revista do Professor*, jan.-mar./1963.