

A formação do *habitus* docente: orientações para ser um “bom” profissional (Londrina, PR, 1954-1970)

Tony Honorato


Maria Clara Bagatim do Amaral Gomes

Dayane Cristina Guarnieri

Tony Honorato

Universidade Estadual de Londrina,
UEL, PR, Brasil


E-mail: tony@uel.br

 <https://orcid.org/0000-0003-3057-1157>

Maria Clara Bagatim do Amaral Gomes

Universidade Estadual de Londrina,
UEL, PR, Brasil


E-mail: maria.clara.bagatim@uel.br

 <https://orcid.org/0009-0008-7494-529X>

Dayane Cristina Guarnieri

Universidade Estadual de Londrina,
UEL, PR, Brasil

E-mail: dayane.guarnieri@uel.br

 <https://orcid.org/0000-0003-3898-1716>

CNPq/FINEP. Fundação Araucária.
SETI-PR.

Resumo

Na sociedade escolarizada, é comum ouvir a pergunta se uma pessoa é “boa” ou “má” docente, ou estudantes de licenciatura indagarem sobre o que é “ser docente”. As respostas são complexas e demandam a reflexão sobre diferentes variáveis. Assim, esta pesquisa se volta para o estudo dos comportamentos e dos *habitus* docentes em uma realidade específica. O objetivo do estudo foi analisar a formação do *habitus* docente no município de Londrina, no Paraná, segundo as atas do Departamento de Educação Pública e Assistência Social (DEPAS, 1954-1970). O DEPAS foi um órgão do poder executivo municipal, responsável pela gestão, pela orientação educacional e pelo acompanhamento do trabalho docente. A metodologia teve como referência a prática de pesquisa em história da educação, assumiu como base documental os registros das atas do DEPAS e como base interpretativa o conceito de *habitus* formulado por Norbert Elias. Os resultados indicam que o DEPAS operava como instância de normatização dos padrões de comportamento das professoras, contribuindo para a formação do *habitus* docente disciplinado, hierarquizado e alinhado a valores morais do período. Conclui-se que a construção desse *habitus* foi condicionada por práticas formativas do poder municipal, pressões internas e apelos a crenças sociais que visavam construir um padrão comportamental, a fim de modelar tanto as professoras, quanto os estudantes.

Palavras-chave: Costumes. Profissão. História da educação.

Recebido em: 09/09/2025

Aprovado em: 24/11/2025



<http://www.perspectiva.ufsc.br>
<http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2026.e108736>

Abstract**Forming the teaching habitus: guidelines for becoming a “good” professional (Londrina, PR, 1954-1970)**

In a educated society, it's common to hear the question of whether a person is a "good" or "bad" teacher, or for undergraduate students to inquire about what it means to "be a teacher". The answers are complex and demand reflection on different variables. Thus, this research focuses on the study of teacher behaviors and habitus in a specific reality. The objective of the study was to analyze the formation of teacher habitus in the municipality of Londrina, Paraná, according to the minutes of the Department of Public Education and Social Assistance (DEPAS, 1954-1970). DEPAS was a municipal executive branch agency responsible for management, educational guidance, and monitoring of teaching work. The methodology was based on research practices in the history of education, using the records of DEPAS minutes as documentary basis and the concept of habitus formulated by Norbert Elias as an interpretative basis. The results indicate that DEPAS operated as an instance of standardization of teachers' behavioral patterns, contributing to the formation of a disciplined, hierarchical teaching habitus aligned with the moral values of the period. It is concluded that the construction of this habitus was conditioned by formative practices of municipal power, internal pressures, and appeals to social beliefs aimed at constructing a behavioral pattern in order to mold both teachers and students.

Keywords:

Customs.
Profession.
History of
education.

Resumen**Formando el hábitus docente: directrices para convertirse en un “buen” profesional (Londrina, PR, 1954-1970)**

En una sociedad escolarizada, es común escuchar la pregunta de si una persona es un "buen" o "mal" docente, o que los estudiantes universitarios indaguen sobre qué significa "ser docente". Las respuestas son complejas y exigen reflexión sobre diversas variables. Por ello, esta investigación se centra en el estudio de las conductas y el habitus docentes en una realidad específica. El objetivo del estudio fue analizar la formación del habitus docente en el municipio de Londrina, Paraná, a partir de las actas del Departamento de Educación Pública y Asistencia Social (DEPAS, 1954-1970). El DEPAS era un organismo del poder ejecutivo municipal responsable de la gestión, la orientación pedagógica y el seguimiento de la labor docente. La metodología se basó en prácticas de investigación en historia de la educación, utilizando las actas del DEPAS como base documental y el concepto de habitus formulado por Norbert Elias como base interpretativa. Los resultados indican que el DEPAS funcionó como un agente de estandarización de los patrones de conducta docente, contribuyendo a la formación de un habitus docente disciplinado y jerárquico, alineado con los valores morales de la época. Se concluye que la construcción de este habitus estuvo condicionada por prácticas formativas del poder municipal, presiones internas y apelaciones a creencias sociales dirigidas a construir un patrón de comportamiento para moldear tanto a profesores como a estudiantes.

Palabras clave:

Costumbres.
Profesión.
Historia de la
educación.

Introdução

Nas décadas de 1950 a 1970, o campo educacional foi marcado pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), pela expansão do ensino primário e dos ginásios e pela reforma universitária empreendida pelo governo ditatorial. Em específico, os anos de 1970 se destacaram pela popularização da escola de primeiro grau de oito anos, após a Lei nº 5.692/1971 (Gatti; Barreto, 2009).¹

Nesse contexto, a escolarização se evidencia enquanto prática protagonista capaz de retirar do subdesenvolvimento o país e refinar os comportamentos sociais. Assim, estaria mais semelhante aos países considerados desenvolvidos, que se destacam pelo sucesso do ordenamento no sistema capitalista. Com vistas à ordem e ao desenvolvimento social, a escola foi compreendida como lugar privilegiado. Por isso, também deveria cuidar, acompanhar e orientar os comportamentos dos responsáveis pela educação das novas gerações, os professores.

Durante os anos 1970, as figurações docentes aumentaram, devido ao êxodo rural, à massificação da educação básica e à ampliação dos cursos de licenciatura e de magistérios. Apesar do processo de urbanização, o campo rural continuou predominante em estados como o Paraná. O Estado paranaense expandiu a sua rede de ensino primário, chegando perto de duas mil unidades ao final da década de 1950 e no início dos anos de 1960 (Corrêa, 2022).

Em âmbito local, de 1950 a 1960, com a chegada de novos habitantes pobres, Londrina, que foi fundada oficialmente em 1934 no norte do Paraná, vivia um vertiginoso crescimento demográfico. Isso deixou a organização do espaço urbano mais caótica, ao ocasionar a formação de favelas, cortiços e o esvaziamento do espaço rural. Logo, o município precisou controlar as massas, que se diversificaram e se expandiram (Souza, 2021).

Entre 1930 e 1940, as comunidades construíram as escolas em Londrina, por iniciativa privada e com o apoio do poder público. Até 1950, a população rural era de 54% (Capelo, 2013). Os grupos escolares começaram a surgir a partir de 1940 e se ampliaram com o aumento da demanda escolar, em 1950, que foi parcialmente atendida nas décadas de 1960 e 1970. Em 1960, foram criados outros grupos escolares e, inclusive, passaram a ofertar novos níveis de ensino (Abbud; Ivashita, 2017). Segundo Yamashita (2019), de 2 escolas municipais no ano de 1937, em 1960 Londrina registrou 90 escolas municipais em funcionamento. Nesse processo de expansão escolar no município de Londrina, a Lei nº 46, de 1949, substituiu a antiga Inspetoria de Ensino Estadual pelo Departamento

¹ Texto produzido no âmbito do projeto “Portal de Acervos Histórico-Culturais da UEL”, financiado pelo CNPq/FINEP convênio n. 01.25.0374.00, e do projeto “Ação municipal e educação no Brasil: processo de escolarização em Londrina/PR (1949-1992)”, financiado pela Fundação Araucária/SETI – Edital PBA 09/2021, convênio n. 253/2022.

de Educação Pública e de Assistência Social (DEPAS), que funcionou até 1970, quando se tornou a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC).

O DEPAS, órgão do poder executivo, foi responsável por administrar as demandas ligadas ao ensino primário, à biblioteca pública, à banda de música e à assistência social dos municípios (Honorato; Yamashita, 2022). Além do mais, assumiu a função de aperfeiçoar a formação do professorado municipal, por meio de capacitação e orientação do trabalho docente no âmbito municipal. Para isso, realizavam-se reuniões pedagógicas para “aperfeiçoar e atualizar os materiais didáticos, os saberes e práticas a serem ensinados, o preenchimento de documentos do expediente escolar, a prestação de contas referentes às atividades de ensino” (Honorato; Yamashita, 2022, p. 12). Ainda, o DEPAS procurava cuidar da conduta docente, ao circular sentidos de “bons” ou “maus” comportamentos e *habitus* na sociodinâmica da cultura escolar.

Esta presente pesquisa objetivou analisar a formação do *habitus* docente no município de Londrina, segundo as atas do DEPAS (1954-1970). Essas atas evidenciam as práticas formativas dos docentes, por meio de registros, como relatórios, circulares, orientações e programas implementados que revelam uma cultura escolar (Faria Filho; Gonçalves; Vidal; Paulilo, 2004), pautada em lugares, tempos, saberes, práticas, materiais, exames e comportamentos.

Os documentos do DEPAS, tratados como fontes históricas (Luca, 2021) e digitalizadas no contexto do projeto intitulado “Portal de Acervos Histórico-Culturais da UEL (Convênio FINEP: 01.25.0374.00)”, estão no Museu Escolar de Londrina (MEL), que se encontra na Universidade Estadual de Londrina (UEL), mas pertencem à Secretaria Municipal de Educação de Londrina (SME). Dentre os documentos, existem as atas produzidas pelo órgão, encadernadas em dois livros, totalizando 200 páginas que registram as reuniões pedagógicas realizadas no período de 1954 a 1970. Essas reuniões ocorriam mensalmente, com exceção dos encontros extraordinários, e participavam diretores de escolas, inspetores, professores e, em determinadas ocasiões, convidados especiais, como prefeitos e as irmãs do Colégio Mãe de Deus.

Na análise das atas, questionaram-se quais seriam as representações de ser “bom” ou “mau” professor/a, que constituíam o *habitus* docente na rede municipal de ensino de Londrina entre as décadas de 1950 e 1970. Logo, fundamentou-se a análise na perspectiva dos processos sociais de Elias (1994a; 1994b; 2000; 2006) para compreender as relações que unem pessoas para a constituição e a manutenção das figurações, em especial as de formação de professores (Hunger; Rossi, 2011; Fávero; Pagliarin, 2018).

Para Elias (2006), os indivíduos se constituem, se desenvolvem e se definem por meio das relações sociais, que se transformam e se perpetuam continuamente na dinâmica social. Assim, forma comportamentos e emoções que interferem continuamente no *habitus* social, o que exige um longo período de aprendizado e ritualização, até se tornarem automáticos e aceitos como “naturais” pelas

peças que os internalizam. Segundo Chartier (1990), para Elias, os *habitus* são comportamentos formados a partir da censura dos sentimentos, do domínio das paixões e da incorporação das disciplinas, práticas capazes de mudarem a estrutura da personalidade ou da economia psíquica dos sujeitos.

Dessa forma, estudar o *habitus* docente é compreender a historicidade de sua formação e sua atuação inserida em teias de interdependências constituídas por diferentes instituições que orientam e sistematizam o trabalho dos professores, atribuindo-lhes deveres e condutas a serem seguidos. O *habitus* desse grupo e a profissionalização docente se formam atrelados aos costumes da sociedade. No caso brasileiro, ainda no terceiro quartel do século XX, há uma vida social conservadora ancorada na representação histórica da mulher professora, mãe educadora e ligada à figuração doméstica.

Em Londrina, a base da escolarização primária foi implementada por professoras em escolas rurais e urbanas (Capelo, 2013). Por isso, a escrita deste texto frequentemente se refere ao gênero feminino. Ao abordar o *habitus* docente em âmbito municipal, é preciso considerar o fenômeno da feminização do magistério, que no Brasil, segundo Louro (2001), acontece desde as escolas normais do século XIX, quando se educavam tanto a mãe e as esposas, quanto as professoras primárias. Conforme a mulher se empenhava em ocupar o espaço escolar, como professoras, outras figurações se formaram no mundo social, cultural e do trabalho.

Para compreender o *habitus* docente, este artigo se organiza em duas seções: a primeira aborda as práticas exigidas para a formação de uma professora comportada, responsável por educar as condutas e a personalidade dos estudantes a partir do seu exemplo; e a segunda se concentra na representação da professora que precisou realizar múltiplas tarefas que sustentariam o funcionamento das figurações escolares. Além de terem os próprios comportamentos julgados e vigiados, as professoras possuíam uma intensa carga de responsabilidades. Ainda, eram fiscalizadas pelo DEPAS, que, além disso, exigia perfeição e obediência nas atividades, bem como demonstração de dedicação à escola e amor aos estudantes.

A professora exemplar e o desenvolvimento do seu autocontrole

As atas do DEPAS se inserem em um processo mais amplo de moralização e profissionalização do magistério no Brasil. Nesses documentos, aspectos do *habitus* docente revelam regras que visavam desenvolver valores como obediência e responsabilidade, consideradas condições essenciais para o exercício docente. Isso demonstra como a docência comumente se revestiu de um caráter moral, além das especificidades pedagógicas, desde o momento em que se vinculou com o Estado. Desde o período imperial, o Estado e as figurações políticas consideraram o professor como agente mantenedor da ordem estabelecida (Villela, 2020).

O magistério primário se consolidou como profissão regulada e sustentada por códigos de condutas relacionados com o controle sobre o gênero feminino e voltados para a execução de serviços. Em Londrina, tais disposições se figuram nas atas do DEPAS entre as décadas 1950 e 1970. Nessa conjuntura, não se abriam muitos espaços institucionais para o protagonismo autônomo docente. Isso porque, desde a formação da escola moderna no Brasil, a docência se vinculou a um mecanismo do controle do Estado.

Nesse sentido, as circulares do DEPAS serviam como um manual para orientar e regular as atividades docentes. Nas atas do DEPAS, as circulares se dividiam em temas para reger toda a rotina escolar: “I- Período escolar do presente ano escolar agrícola experimental; II- Horário; III- Turnos; IV- Dos alunos: a) uniforme, b) pontualidade, c) faltas, d) limpeza, higiene; V- Do professor: a) assiduidade, b) pontualidade, c) apresentação, d) escrituração escolar” (DEPAS - Livros de Atas, 05/09/1961, p. 22).

Os comportamentos reiterados continuamente, por meio da cultura letrada vista pelas circulares do DEPAS de Londrina (nas décadas de 1950 a 1970), propagaram uma representação docente, com o objetivo de padronizar as diversas experiências educacionais. Isso também aconteceu com as personalidades antes desenvolvidas separadamente em espaços escolares mais isolados e sem orientação definida sobre uma forma de ser professora. Apesar do desamparo aparente, essas docentes desfrutavam de mais liberdade sobre o ofício, o tempo e a própria personalidade.

Com o crescimento populacional e o avanço da escolarização, elas perderam essa autonomia e foram, aos poucos, direcionadas e constrangidas externamente a formar figurações docentes mais homogêneas, capazes de operar sob padrões que permitissem maior controle por parte do poder público. Nesse processo, formou-se o *habitus* docente, construído nas relações entre indivíduos que se influenciam mutuamente em figurações específicas. A constituição do *habitus* docente ilustra que a profissão se edificou sob uma lógica de distinção fundamentada em virtudes pessoais e de gênero. Essa idealização implicou um elevado nível de autocontrole de pessoas que desejavam ser “bons” docentes.

Como havia cobranças intensas sobre fazer e ser docente que se transformaram em um valor social-profissional incorporado ao *habitus* docente, emerge a internalização de normas e crenças sociais, que são assimiladas nas figurações. Assim, culminam em uma imagem social que se forma a partir de comportamentos específicos. Porém, Elias (2006) elucida que os comportamentos não são inatos, mas sim o resultado de processos civilizadores.

Este estudo adota a concepção de *habitus* proposta por Elias (1994a), que o opera a partir da longa duração histórica. Segundo o autor, o *habitus* representa a autoimagem e a composição social do indivíduo, a partir das quais emerge a personalidade pessoal. Dunning e Mennell (2012), interlocutores diretos da teoria eliasiana, conceituam que o *habitus*, segundo Elias, significa um saber

social incorporado. Logo, os *habitus* são uma segunda natureza, comportamentos automáticos e socialmente desejáveis com forte nível de autocontrole, aparentando ser fruto do livre arbítrio do indivíduo (Elias, 2011). Todavia, são comportamentos aprendidos e permeados por constantes mudanças e permanências.

O conceito de figuração cunhado por Elias (2001), utilizado nesta pesquisa, surge para superar as análises sociológicas que reforçavam a dicotomia entre sociedade e indivíduo. O termo nega a separação entre ambos, ao defender que as mudanças ou as permanências sociais não resultam de um planejamento individual ou acidental, mas sim das relações sociais entre pessoas movidas por interesses e disputas de poder que, ao se ligarem, formam e sustentam as figurações das quais participam.

Para analisar as figurações, é preciso colocar o problema das interdependências humanas, o que consiste em compreender como as pessoas se conectam (Elias, 2018). O autor (1993, p. 194) explica que a rede de interdependência entre os seres humanos forma “o nexa da figuração, ou seja, uma estrutura de pessoas mutuamente orientadas e dependentes”. Portanto, as figurações são formadas por pessoas que cooperam entre si pelo poder ou se enfrentam por eles.

As professoras municipais se ligavam a sujeitos institucionais, como os funcionários do DEPAS, que reforçavam a necessidade de as docentes cumprirem as ordens oficiais que tentavam determinar a profissão. Quem descumprisse as prescrições das circulares mensais, enviadas pelo DEPAS, estaria sujeita a “punições ou mesmo exoneração do cargo” (DEPAS – Livros de Atas, 05/08/1962, p. 48). O tom era de ameaça e coação. Por outro lado, havia recursos menos violentos que colaboravam com a internalização da obediência, como os “elogios” destacados por Capelo (2013). Os professores que conseguiam obter 50% ou mais de aprovação de alunos eram parabenizados; em contraposição, as escolas cujos professores não alcançavam a meta fixada pelo DEPAS eram constrangidas com a divulgação pública dos supostos fracassos.

O DEPAS sistematizava as tarefas que as professoras deveriam cumprir mensalmente. Essas orientações visavam promover o controle do trabalho docente, com o intuito de automatizar, racionalizar e internalizar as responsabilidades e o sentimento de compromisso com a escola e o estudante. Na relação com as professoras, o DEPAS tinha um gradiente maior de poder, por possuir recursos punitivos capazes de exonerar e envergonhar. Em contrapartida, a reação individual de um docente pouco afetava diretamente o órgão municipal a curto prazo, mas os comportamentos não enquadrados e reiterados por longos períodos poderiam minar a autoridade do órgão e a função de depender da obediência, da cooperação e da sinceridade das docentes para realizar a gestão.

Como se percebe, havia níveis de dependência que influenciavam o grau de poder e de autonomia de grupos e pessoas. Na relação entre o DEPAS e as figurações docentes, um exerce poder

sobre o outro. Porém, como elucidou Nóvoa (1991), a profissionalização ou a “funcionalização” do professor se construiu ao redor de uma estrutura que os tornava mais dependentes do Estado. A normatização das práticas para orientar o trabalho das figurações docentes nas escolas municipais fazia parte de uma política do poder público que buscava estabilizar e padronizar condutas e emoções a partir de um modelo histórico de docência dependente e previsível.

Nesse contexto de expansão e precarização escolar, o DEPAS também não possuía uma estrutura capaz de realizar uma fiscalização direta nas instituições, mas dependia da formação de docentes “exemplares” para mapear e controlar as figurações escolares, por meio de informações fidedignas, especificamente sobre a frequência, a pontualidade com os horários das aulas e o cumprimento da rotina escolar, o resultado e a aplicação de exames e a aprendizagem das crianças, assim como as demais determinações das circulares. Por isso, a preocupação em interiorizar comportamentos, como honestidade, era constantemente cobrada nas atas. Embora tenham um legado histórico, os padrões de comportamentos também se vinculavam à conjuntura vigente da escola, que passou a exigir dos municípios um maior exercício de controle, a fim de estabelecer a organização e a padronização da rede escolar.

As atas evidenciam a perspectiva de que o professor deveria ensinar os estudantes por meio do exemplo, principalmente o aspecto comportamental (disciplina e obediência). Como bem mostrou Costa (2012), desde o período jesuítico havia no *Ratio Studiorum* a concepção de que o comportamento do professor deveria servir de exemplo aos estudantes. Entretanto, naquele período, eles se preocupavam com a excelência da formação intelectual dos docentes que atendiam a um público específico representante de uma pequena elite. Já nas atas do DEPAS, as advertências às professoras não se referiam tanto sobre os aspectos intelectuais de docentes de grandes grupos populares, mas a preocupação prioritária se concentrava no comportamento docente que modelaria a população.

Segundo Louro (2001), a suposta virtude da professora permitia que ela se mantivesse acima das pessoas comuns, mas ao mesmo tempo exigia autocontroles intensos sobre os desejos, as falas, os gestos e as atitudes que a sociedade fiscalizava. Por meio da ênfase em características, como a honestidade, essa pedagogia do exemplo pode ser vista nas atas: “Falou-nos também pela honestidade que muitos professores não a têm, pois não a possuindo, como poderão dar este belo exemplo às crianças?” (DEPAS – livro de atas, 05/09/1955, p. 53).

Em outra ata, a professora Adelina Castaldi comentou amplamente sobre a circular do mês de agosto de 1960: “cumprimentando os professores municipais pela honestidade com que, de acordo com o constatado, procederam à seleção dos alunos para o exame” (DEPAS – livro de atas, 01/09/1960, p. 189-189). Tempos depois, Adelina fez uma palestra na qual salientou a

“responsabilidade no trabalho, do lado da honestidade, sinceridade, demais qualidades inatas que revelam o valor do mestre” (DEPAS – livro de atas, 05/02/1962, p. 38).

Essa postura exemplar da professora não se restringia ao ambiente escolar e ao seu conhecimento pedagógico, pois era preciso ser um modelo social em todos os lugares onde circulava. Uma das atas alertou ao corpo docente: “os seus conselhos poucos resultados obterão se o professor não der o exemplo nos seus atos” (DEPAS – livro de atas, 07/01/1960, p. 161). Nota-se que a honestidade se apresentava como um comportamento inato que as professoras deveriam possuir como requisito para integrar as figurações docentes. Porém, as atas indicavam uma compreensão de que esse comportamento professoral deveria ser ensinado aos alunos pelo exemplo, o que contradiz a fala sobre a natureza inata e reforça o caráter de construção social.

Em muitos momentos, nas atas, as responsabilidades diárias exigidas do trabalho docente retomavam a ideia do cuidar e do educar o outro, como vocação ou missão feminina. Essas representações se vinculavam às funções sociais inculcadas na mulher como mãe e responsável exclusiva pelo trabalho no lar. Apesar de as atas destacarem a necessidade das características “naturais” para exercer o magistério, observa-se contraditoriamente que se constituem como padrões cunhados de forma coercitiva para modelar o docente.

Portanto, a honestidade se apresentava como uma necessidade. Nesse cenário de aumento da profissão docente, as mulheres dominaram o âmbito escolar e a formação dos estudantes, mas também se tornaram mais livres para circular pelo espaço público e se envolver com novos grupos e valores. Logo, a honestidade se atrelava com a obediência ao poder público, o que era fundamental para o exercício do autocontrole.

O ideal exemplar de honestidade, cultivado nas reuniões do DEPAS, continuou e reforçou os processos históricos de moralização da docência, atrelada de maneira mais íntima com a profissionalização, a qual se tornou uma ocupação permeada por expectativas sociais ainda vinculadas com a doação e o sacrifício. Dessa forma, o autocontrole exigido nas atas se inseriu em um *habitus* profissional que ainda mantinha mecanismos limitadores da autonomia professoral, apesar das atualizações constantes de discursos, práticas e conceitos.

Assim, para as docentes se submeterem a padrões rígidos de controle, o grupo deveria oferecer benefícios que compensassem os sacrifícios. Algumas se apegaram ao *status*, ao pertencimento, ao reconhecimento público, ao sentimento de superioridade e aos afetos; enquanto outras se conformaram a garantir a própria sobrevivência. Apesar dos diversos interesses, quanto maior era a coesão do grupo que se unia, quem estivesse contra o padrão ou se diferenciasse como nas atas, era estigmatizado como pessoa de menor valor, indigna de respeito e credibilidade.

Esse esforço para se enquadrar ao comportamento padrão-ideal foi explicado por Elias e Scotson (2000), ao afirmarem que o ato de pertencer a um grupo pode garantir ao individual o gozo do “carisma grupal”, fortalecido conforme o grupo segue e acredita nas normas e nos valores. As figurações estabelecidas possuem um nível de coesão e poder maior, pois seus membros acreditam na própria superioridade e respeitam as suas normas. No caso dos professores, o pertencimento significava usufruir da suposta “superioridade humana” dos “docentes exemplares”. Cabe lembrar que os valores e as regras das figurações docentes também foram formados por autoridades políticas, religiosas, empresariais e instituições públicas e privadas que interferiam nesses valores a partir dos seus interesses e suas crenças

Nesse período, perpassa pela escolarização a tendência de integrar turmas cada vez maiores de estudantes, diminuir a prática do ensino individual e construir autoridades, mitigando a violência física. A nova conjuntura demandava comportamentos que exigiam um maior nível de autocontrole dos docentes, que precisavam manter em ordem as figurações escolares cada vez mais complexas. Logo, a viabilidade dessa ampliação da escola dependia de um comportamento padronizado e disciplinado dos sujeitos para o funcionamento do espaço escolar. Assim, mais que dominar os saberes escolares e ensiná-los, cabia ao docente conquistar uma posição de autoridade dentro da escola e da comunidade, a partir do modelo ideal de docente-obediente que deveria ser socializado com os estudantes. Por isso, os comportamentos e os valores morais eram exigências prioritárias para a função social docente.

Essas características das figurações docentes fazem parte da formação do seu *habitus* profissional que se integra ao processo civilizador atuante sobre os professores desde a formação da escola moderna. Isso porque se insere em uma figuração nacional construída desde o final do século XIX, com a educação feminina e, posteriormente, a ascensão da docência feminina que apropriou parte dos recursos de controle do gênero feminino. Para Louro (2001), a docência não podia subverter a função feminina fundamental, mas ampliá-la. Portanto, o padrão de uma “professora exemplar” significava a detenção de uma moral superior e ultrapassou o município de Londrina e as décadas de 1950 e 1970.

Schueler (2005) demonstra essa questão, pois desde o final do Império brasileiro circulavam representações sobre uma imagem docente vinculada à honestidade e ao sacerdócio. Como afirma Villela (2020), já em 1870 as escolas normais formavam mais mulheres do que homens. Nesse mesmo período, Louro (2001) observou que, no Rio Grande do Sul, decrescia o magistério masculino, e assim o magistério primário se constituiu a partir de discursos de moralidade, submissão e vocação. A autora explica que o objetivo era conciliar as características do trabalho com as exigências da feminilidade, como serenidade e doçura, e qualidades morais consideradas essenciais à “boa professora” (Louro, 2001).

Almeida (2014) destacou que, após 1930, com as reformas educacionais, lideradas por São Paulo e Rio de Janeiro, as mulheres da classe média passaram a exigir mais instrução por meio do acesso às escolas normais, mas a educação feminina ainda se voltava a manter as mulheres aos espaços tradicionais de mãe e esposa. Durante esse processo que fundamenta as bases do magistério, manteve-se a imagem da professora virtuosa e devotada, relacionada com a função de “mãe”, “educadora da pátria” e “agente da moralidade pública”.

Entretanto, essas representações tanto evidenciavam a importância da função feminina para a educação escolar, quanto, por outro lado, desvalorizavam a docência enquanto profissão. Para Catani (1997), essa desvalorização pode ser explicada a partir do “menosprezo pelo feminino” não pronunciado, porém revelado pelos baixos salários. Observa-se que o *habitus* profissional docente se forma intrinsecamente à institucionalização dos sistemas nacionais, resultado de conflitos e de escolhas de grupos políticos. Nesse processo, as escolas normais foram as primeiras instituições voltadas tanto para a formação pedagógica, quanto para o comportamental feminino. A partir das práticas e das crenças sociais, disseminou o modelo de “professora exemplar”, disciplinada, obediente, devotada e virtuosa.

O padrão “exemplar” criado para as figurações docentes se atrela aos utilizados como “instrumentos” de (auto)controlar do gênero feminino. Com isso, associaram a imagem, principalmente da professora primária, que passa a representar uma figura intermediária entre o Estado e a família, ou seja, personifica em si o próprio projeto civilizador/nacional a partir de crenças e práticas cotidianas. Na rotina escolar, o êxito no cuidado dos materiais e das atividades escolares denotava não apenas uma característica do serviço docente, mas principalmente a sua qualidade humana, pois demonstra a internalização da responsabilidade e da dedicação aos estudantes e à escola. Muitas práticas pareciam insignificantes, mas eram extremamente valorizadas e fundamentais para estabelecer o nível de *status* do professor. Isso representava ideais comportamentais, como a disciplina e a obediência, o que deveria ser tanto ensinado, quanto fiscalizado pelos docentes.

Da mesma forma, exigia-se um alto nível de capricho, principalmente na caligrafia da professora. Uma das atas do DEPAS abordou explicitamente o tema: “chamou mais uma vez a atenção das professoras, pela caligrafia, pois alguns dos resumos são quase ilegíveis. Como o aluno vai ter bom aproveitamento, se a letra da professora que é seu modelo, é péssima” (DEPAS – livro de atas, 05/05/1954, p. 9). Em outra ata, pontuou-se que o material escolar da professora deveria merecer especial atenção, pois tem o objetivo de “exigir dos alunos a ordem e asseio” (DEPAS – livro de atas, 07/01/1958, p. 110-111). Novamente, destacou-se a escrituração escolar da docente, que deveria “fazer todos os seus livros com ordem e capricho, sendo proibido destacar folhas do semanário e livro de chamada” (DEPAS – livro de atas, 05/02/1961, p. 8).

Aqui o exemplo da professora se constituiu como o elemento principal para moldar os estudantes. Porém, essa conduta exemplar também era um aspecto de distinção e orgulho assimilado pelas próprias docentes. Sobre a realização do mensário da classe, uma professora destacou: “nós os fizéssemos muito bem-feitinhos, ilustrados e que no último dia do mês faríamos um resumo sobre o número de aulas, e materiais dados” (DEPAS – livro de atas, 05/04/1956, p. 67). Na fala, a professora enfatizou a dedicação de descrever perfeitamente as aulas, uma prática que também favorecia o controle sobre os acontecimentos dentro da sala.

Elogios, admoestações e ameaças serviam tanto para controlar a assertividade e a apresentação das informações, quanto para modelar os comportamentos docentes. Isso aconteceu quando cartazes de ciências de uma escola foram exaltados como “o capricho do bom professor” (DEPAS – livro de atas, 05/09/1955, p. 54). A valorização da obediência e do padrão de perfeição foi utilizado como exemplo não apenas para os estudantes, mas também para motivar outros docentes que desejavam ter atenção e destaque na escola. Ao longo do tempo, além de padrões de uma “boa professora”, esses estímulos visaram criar um sentimento de dependência das emoções geradas pelo reconhecido grupal.

Além de comportamentos abstratos como honestidade, autoridade e moralidade, passaram a cobrar das professoras a padronização de uma estética marcada em seus corpos, como a determinação do uso do guarda-pó. Essa obrigação se voltava às professoras e aos estudantes (DEPAS – livro de atas, 05/08/1962, p. 48). A ênfase na utilização de uniformes era reforçada por constantes admoestações e inspeções tanto aos alunos quanto às professoras, muitas vezes repreendidas pela ausência do guarda-pó (DEPAS – livro de atas, 10/04/1963, p. 58).

Mesmo diante da diversidade de estudantes na cultura escolar, ainda havia a tentativa da homogeneização. A prática de igualar ajudaria a criar o sentimento de pertencimento ao espaço escolar, além de ser mais uma oportunidade para exercer a obediência e o controle. Com o tempo, as repetições de comportamentos tendem a se sistematizarem e se tornarem automáticas, principalmente entre as professoras que ficam por mais tempo nas figurações escolares. Isso favorece a internalização do *habitus* social do grupo, ao compartilhar orientações e crenças sociais. Um exemplo foi identificado na fala da professora Maria Aparecida Toledo Costa, ao destacar que o uso do guarda-pó, pelos professores na sala de aula, tinha o “poder educativo através do exemplo - Educa-se mais pelo exemplo do que pelas palavras” (DEPAS – livro de atas, 07/02/1970, p. 174).

O uso do uniforme foi um requisito avaliado durante as visitas dos inspetores dos DEPAS. Se a professora não estivesse com a vestimenta adequada, considerava-se o comportamento como inapropriado e, conseqüentemente, ela era inferiorizada por não seguir as regras do grupo, pois não poderia ensinar pelo exemplo e, assim, considerada “boa professora”. Ao longo das reuniões do DEPAS, também se destacou a responsabilidade docente de cobrar dos alunos o uso do uniforme, o que se somava às inúmeras tarefas atribuídas. Logo, percebe-se a ênfase em fazer da professora uma

agente do comportamento e dos rituais escolares mais disciplinarizadores e moralizantes, em detrimento do estímulo dos saberes intelectuais e escolarizados.

A imposição do uso do uniforme pelas professoras e a exigência de que elas também cobrassem dos estudantes indicam que a função social do docente se forma tanto pela exploração do trabalho, quanto pela imposição e pela reprodução de atitudes autoritárias que impregnavam todo o agir da professora e do estudante e, por conseguinte, da cultura escolar. Portanto, o campo social, a figuração e os objetivos sociais da escolarização atuam de modo de modeladores diários da personalidade coletiva do professor.

Arroyo (2000) destaca que a função da imagem social do magistério acompanha a vida pessoal do professor. Para Nóvoa (1997), a identidade da docência se constrói nas lutas e nos conflitos, a partir das formas de “ser e estar na profissão”. Ao mesmo tempo, como destacam Hunger, Rossi e Souza Neto (2011) e Fávero e Pagliarin (2018), o professor se forma a partir de uma rede de múltiplas figurações (família, escola, universidade, igreja etc.). Logo, não existe uma fronteira clara entre a técnica profissional apreendida para instruir e a personalidade individual. Isso porque ambos compõem a imagem “nós” do docente, o que dificulta a separação entre a vida pública e a privada, entre o ensinar e o cuidar/politizar/moralizar.

A seguir, ao aludir sobre a “professora multitarefa” como uma característica do *habitus* docente, identificada nas atas do DEPAS, percebe-se que, mesmo com algumas conquistas posteriores adquiridas com o discurso de profissionalização, o corpo docente permaneceu sobrecarregado com excesso de funções que exigiam cada vez mais a intensificação do seu autocontrole.

A professora multitarefa e seus momentos indisciplina

Para Nóvoa (1991; 1992), o processo de profissionalização docente se articulou à formação de um corpo estatal laico, mas submetido ao controle político. Assim, a docência se formou em constante tensão causada pela busca de uma autonomia profissional e da sua dependência institucional do Estado. Inicialmente, a imagem do docente se associou à capacidade de fornecer conteúdo, depois foi substituída por uma concepção multifuncional do docente (formador, animador, organizador etc.).

Uma discussão fundamental para compreender o *habitus* docente são os processos de profissionalização e proletarianização abordados por autores como Nóvoa (1991) e Bittar e Bittar (2013). Os discursos de profissionalismo, a partir das décadas de 1930 e 1940, com os estudos e as teorias médicas apropriadas pelo campo da educação, se fortaleceram no final de 1960, quando recaiu sobre os educadores uma “avalanche de tarefas burocráticas” e exigências de mais “técnicas, eficiência e produtividade”. Isso colaborou para a contraposição com o discurso do magistério enquanto extensão maternal (Louro, 2001).

No final de 1960, mesmo com uma estrutura escolar insuficiente, passaram-se a destacar discursos políticos em prol da defesa de uma educação de qualidade, construída por meio de uma formação docente formal em instituições como as escolas normais, as universidades e, inclusive, nos programas complementares. Isso porque os professores leigos também eram culpabilizados pela considerada falta de qualidade do ensino. No período, já se contestava o padrão de um magistério e de escolas “multitarefa”. No entanto, na prática do cotidiano escolar, muitas professoras ainda eram leigas e continuavam a realizar várias funções para manter o funcionamento das instituições.

Em várias escolas rurais, a professora era a única responsável pela unidade escolar, com tarefas desde a limpeza, a organização e a manutenção dos espaços escolares, além da orientação sobre a higiene pessoal dos estudantes. A limpeza do espaço era uma atividade valorizada durante as fiscalizações feitas pelos inspetores do DEPAS. Nesse quesito, eles atribuíam comentários e uma pontuação para as professoras consideradas responsáveis por esse trabalho, com a intenção de promover uma estética higiênica e construir um ambiente adequado para formar um indivíduo civilizado, limpo e organizado e que praticasse tais valores em outros espaços sociais.

Isso estava a custo do trabalho dos professores, contudo as atas do DEPAS registram que, durante as visitas, os inspetores observavam a existência de “classes sujas que nem ao mesmo têm sido varridas” (DEPAS – livro de atas, 04/02/1965, p. 80). A solicitação era que os docentes deixassem as salas “sempre limpas e ornamentadas”, para as crianças se sentirem “em seus próprios lares, pois a escola é a continuação mesmo do lar” (DEPAS – livro de atas, 05/04/1956, p. 67). Como prática, nas escolas havia os dias de mutirão de limpeza, quando as aulas eram suspensas, para as professoras e os alunos limparem a escola (DEPAS – livro de atas, 06/02/1974, p. 198).

A concepção da escola como extensão do lar ainda se mantinha na cultura escolar disseminada pelos agentes públicos e pelos professores. Essa comparação visava criar uma imagem sobre a escola familiar, segura e acolhedora, ao misturar a esfera pública e privada, e a função da professora e da mãe. Assim, essas relações de pertencimento construídas também se naturalizam quando a escola se consolida como um espaço de frequência e socialização diária.

As professoras também foram responsabilizadas pelo cuidado com os materiais da escola e dos alunos. As reuniões do DEPAS orientavam as docentes a encapar os livros de chamada, os cadernos e os livros dos estudantes, organizá-los em armários e plastificar as fichas de leitura, a fim de não sujar ou rasgar. Essa tarefa poderia ser feita com o auxílio dos alunos durante as aulas (DEPAS – livro de atas, 05/11/1954, p. 29; DEPAS – livro de atas, 06/04/1970, p. 143).

Em ata, uma diretora advertiu os docentes sobre a higiene da classe e o cuidado com o material escolar, ao destacar ser “obrigações exclusivas do professor”, que deveria levar os alunos a manterem “sempre seus cadernos e livros em ordem” (DEPAS – livro de atas, 05/04/1955, p. 41). Assim como a prática de limpeza, os docentes foram fiscalizados pelos inspetores, ao conferirem os materiais, a

ordem no espaço e a assepsia escolar (DEPAS – livro de atas, 31/10/1956, p. 82). Em outra ata, um inspetor comentou que chamou a atenção dos docentes sobre os cadernos dos estudantes: “segundo o que podemos observar, há professores que não dispensam a devida atenção para a ordem e boa apresentação” (DEPAS – livro de atas, 05/02/1962, p. 38).

As ações cotidianas e ritualizadas exigiam que a perfeição e as múltiplas responsabilidades contribuíssem para modelar um perfil docente que atua como agente que exerce o mesmo controle e, também, ensina a autorregulação aos estudantes. Portanto, nesse período, a função social do professor era de educar na direção de estimular comportamentos necessários para o funcionamento da escola de massa. Essa exigência pôde ser identificada no seguinte relato: “Os senhores professores devem ser mais enérgicos em seus misteres, não é possível instruir onde não haja ordem, pois sem esta não haverá progresso” (DEPAS – livro de atas, 07/04/1958, p. 117).

Logo, as orientações rígidas foram adotadas como sinônimos de eficiência do trabalho docente. Considerando isso, pretendiam padronizar os espaços, os rituais, os materiais didáticos, os planejamentos e os serviços, pois facilitaria a fiscalização, a manutenção da escola e as relações cordiais. Por outro lado, a pressão social do DEPAS sobre as professoras se justificava pela dependência do trabalho docente para o bom funcionamento do cotidiano escolar.

As circulares destacaram a importância da organização das tarefas a serem cumpridas durante o período letivo, como os prazos de entregas de materiais e boletins, os dias de formação continuada, as agendas das reuniões, as aplicações de provas e exames e as comemorações (DEPAS – livro de atas, 12/05/1959, p. 144; DEPAS – livro de atas, 05/10/1962, p. 51). Todos os meses, ocorria a correção dos materiais, as estatísticas e as provas corrigidas. A rotina escolar evidencia uma relação de interdependência entre o DEPAS e o trabalho docente, sem a qual seria difícil o funcionamento do sistema escolar municipal.

O professor também deveria ter o compromisso de organizar as comemorações de datas simbólicas e históricas, como 7 de setembro, 1º de maio, Dia das Mães, Dia do Trabalhador e Dia das Crianças. Esses ritos fortaleceriam o ideário nacional, o trabalho, a criança e a família. Nas comemorações da Semana da Criança, o DEPAS estabelecia que as professoras deveriam realizar: “falar de grandes brasileiros, e homenagear ‘as crianças’, ressaltando o que elas são, não esquecermos que também fomos e que o futuro do Brasil está na criança de hoje e nós que a moldamos para essa esperança da Pátria, façamo-lo com todo o cuidado com todo carinho e amor” (DEPAS – livro de atas, 05/10/1955, p. 55). Para o dia 21 de abril, o Dia de Tiradentes, deveria focar em explicar o significado da data e dar redação sobre ela (DEPAS – livro de atas, 5 e 6 de abril de 1966, p. 93).

As diretrizes dos DEPAS retiravam a autonomia do trabalho docente, tanto pedagógico, como organizacional e criativo, pois impunha a intencionalidade, ao determinar o fazer docente, os

conteúdos e, inclusive, o cronograma. Até mesmo na sala aula, ele estabelecia a diretriz, como bem destacou a ata: “em dias comemorativos os professores deverão ministrar aulas normalmente, utilizando os últimos dez ou quinze minutos do período para as comemorações com as formalidades alusivas aos acontecimentos em evidência” (DEPAS – livro de atas, 05/11/1969, p. 138).

As atas do DEPAS registram que o docente, além de noções de higiene e civismo, deveria dar amor e carinho como elementos constitutivos do compromisso e da devoção com a educação. Essa representação pode ser identificada em uma definição da ata sobre o que era ser mestre.

Ser mestre é ser tudo, é dar aquilo que mais necessita a criança para a sua longa estrada pela vida, é dar-lhe amor, não somente ensinar-lhe a escrever ou a ler, mas educar-lhe para uma vida melhor, formar-lhe o caráter para saberem viver futuramente como bom homem, ou boa mulher (DEPAS – livro de atas, 05/04/1957, p. 94).

Com isso, enfatizou a importância de o docente realizar uma instrução, como as noções de educação, higiene e civismo, com base no carinho aos estudantes sob sua orientação formativa (DEPAS – livro de atas, 20/12/1968, p. 129). Novamente, observa-se que a devoção docente, antes concentrada no “amor” à pátria, agora deveria se direcionar aos estudantes como um recurso para modelar o “caráter”. Em vez do castigo para gerar medo para o controle, como no passado, passaram a impor aos docentes a formação e a expressão de emoções como “amor” e “carinho”, como recursos para a conquista por uma autoridade com apelo para as emoções, assim como se comparava a função da professora com a mãe.

Por um lado, embora se concilie com as novas teorias psicológicas e pedagógicas que, segundo Louro (2001), estabelecem mudanças na relação aluno-professor que exigem do último novas formas de controle, “aparentemente menos disciplinadoras, mais indireta, ainda que, igualmente eficientes”. Por outro, essa concepção de controle, por meio da emoção, defendida pelo DEPAS, se contrapõe às tendências educacionais da década de 1960, que acenam para um foco no saber docente mais técnico, científico e especializado.

As diretrizes do DEPAS apontavam o comportamento diário que a docente deveria exercer no espaço escolar. Logo, o corpo docente era responsabilizado, não apenas pela própria conduta, mas deveria zelar igualmente pela conduta, pelos corpos e pelos materiais dos outros, sobretudo dos estudantes. Essa forma de cobrança exacerbada que se concentra nas minúcias e em uma execução estética perfeita contribui para desenvolver padrões de disciplina nas figurações docentes e discentes que compõem as camadas populares. Assim, aprendem a seguir e executar as regras sem objeção, facilitando o controle de um contingente escolar cada vez mais amplo e diverso. Além disso, as crenças sociais da escola para o desenvolvido, o trabalho e a ascensão social divulgadas em grande medida pelos professores, do mesmo modo auxiliava o controle do Estado e a contenção das insatisfações populares advindas da pobreza.

As atas indicam que o *habitus* docente se fundamentava mais em práticas de responsabilidade individual do docente e ações que deveriam ser coletivas com a inclusão de outros grupos de suporte. Nesse período, o trabalho docente foi imprescindível para manter o funcionamento dos estabelecimentos escolares. Porém, ao mesmo tempo, fortaleceu o poder público de sobrecarregá-lo, pois exigia das professoras uma personalidade adequada aos valores de dominação imposto ao gênero feminino, como práticas de trabalho braçais que excediam a função docente do ensino e da aprendizagem dos conhecimentos científicos.

No período analisado, a composição do corpo docente foi formada majoritariamente por mulheres, muitas das quais ainda eram leigas, principalmente longe dos grandes centros urbanos, o que servia para justificar os baixos salários e a exploração. Como destacou Bassanezi (2001), na década de 1950, não era comum que as mulheres da classe média trabalhassem por longos períodos fora de casa. Portanto, essa nova figuração docente era integrada geralmente por professoras pobres que dependiam do salário para sobreviver.

Ao analisar a profissionalização docente, para Oliveira (2010), o problema da identidade do magistério se fundamentou na imagem dos docentes que não se consideraram plenamente como trabalhadores, devido à associação histórica entre o magistério e as noções de vocação e sacerdócio. Considerando isso, ser um mero trabalhador não atendia às pretensões de valorização social dos docentes. Portanto, a interiorização dos controles sociais ocorreu em um processo de longa duração que poderia se transformar, mas deixou marcas profundas no *habitus*.

Além da insatisfação de se enxergarem como trabalhadores, os docentes herdaram o sentimento de “estarem sob suspeita” (Oliveira, 2010). Segundo a autora, isso podia ser percebido no cotidiano escolar como a mensuração do desempenho, com os exames institucionais e a participação da família na gestão escolar. Essas práticas remetem a comportamentos de controle, como a fiscalização e a vigilância feitas pelos antigos inspetores.

Assim, o ideal da “professora exemplar” se configurou como resultado de um processo civilizador com coerções externas e internas, o que mudou conforme o tempo, com as crenças sociais, mas também permaneceu a racionalidade do comportamento modelo, como mecanismo de (auto)controle. Quando, no passado, ensinavam-se ideais cívicas, morais e religiosas, o professor precisava aparentemente viver essas crenças sociais. Atualmente, ao se abordarem temas curriculares, como os direitos humanos e a inclusão social, o docente também deve exercer comportamentos e emoções condizentes com o propagado na cultura escolar. Nas figurações docentes, observa-se que as crenças sociais se transformam mais rapidamente do que os mecanismos de controle e de exploração vinculados com a disputa de poder.

Como exemplificou Oliveira (2010), na prática, o docente continua a ser obrigado a desempenhar diversas funções, como agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras exigências que contribuem para um sentimento de “desprofissionalização” e perda de identidade, ao constatar que o “ensinar às vezes não é o mais importante” (Oliveira, 2010). Mesmo diante do benefício oferecido às figurações docente pelo discurso de profissionalização, Arroyo (2000) lembrou que o caráter profissional defendido na década de 1970 não conseguiu alterar a imagem social docente baseada na baixa valorização. O autor resume o pensamento com a frase: “somos outros e continuamos os mesmos?”.

A conquista da autoridade não se obtinha apenas pelo exemplo de dedicação e obediência ou por demonstrações de “carinho”. Como as atas revelam, ainda se vivia em tempos de transição quando perduravam as práticas de castigos físicos para corrigir os alunos. Favorecidos pela condição de não ocorrer uma fiscalização diária, alguns docentes tratavam os alunos de forma violenta. As atas do DEPAS evidenciaram a reprovação institucional de diretora e dos inspetores contra os castigos. Uma diretora ressaltou que uma comissão de pais foi ao Departamento para reclamar contra os professores que espancavam os alunos (DEPAS – livro de atas, 1962, p. 60). As atas também defendiam a abolição por completo dos castigos físicos (DEPAS – livro de atas, 05/02/1964, p. 70). Além disso, orientavam a maneira que os docentes deveriam agir com os alunos nas escolas, ao explicar que se um professor grita com os estudantes, “isto além de irritá-los, faz também com que eles aprendam a gritar” (DEPAS – livro de atas, 05/09/1966, p. 98). Embora inadequados, os castigos físicos eram uma forma violenta de impor a autoridade e extravasar conflitos gerados por cobranças, pressões, acusações e injustiças internalizadas pelos docentes.

As dificuldades de se adquirir uma autoridade por vias pacíficas e as coerções diárias para o corpo docente desenvolver cada vez mais um comportamento autocontrolado geraram atitudes que externalizaram a insatisfação, como as constantes faltas dos docentes ao trabalho. O problema com a assiduidade de professores era um tema recorrente nas atas. Esse comportamento foi acusado de gerar falta de comprometimento com a aprendizagem, bem como prejuízos para a imagem e a autoridade docente, além de ser um obstáculo para o cumprimento das atividades programadas pelas circulares.

O DEPAS recebia várias denúncias sobre docentes que não cumpriram os deveres, devido ao excesso de faltas. Uma delas sugeriu que em cada zona escolar deveria haver “um senhor, para observar as faltas cometidas pelos professores” (DEPAS – livro de atas, 05/05/1954, p. 10). Apesar da intensa abordagem sobre a frequência docente, muitos continuavam a faltar e não comunicar o órgão (DEPAS – livro de atas, 10/04/1959, p. 140). Ainda sobre o assunto, uma diretora defendia os professores, ao afirmar que eles eram responsáveis, “sabendo proceder em aula” e “não necessitando de diretora ou fiscais para observá-los” (DEPAS – livro de atas, 07/12/1964, p. 72). Os atrasos frequentes de alguns docentes também foram condenados nas atas. O professor deveria chegar à

escola vinte minutos antes do início das aulas (DEPAS – livro de atas, 05/12/1961, p. 32, DEPAS – livro de atas, 05/08/1954, p. 18). Segundo o DEPAS, a pontualidade era uma das características “essenciais e necessárias ao professor – pois o mestre – é um modelo que servirá de exemplo ao aluno” (DEPAS – livro de atas, 02/09/1963, p. 66).

Não somente o DEPAS cobrava um padrão de conduta dos professores, mas as denúncias nas atas revelam que membros da comunidade também participavam do processo do controle sobre o comportamento e o trabalho docente. Em uma das atas, um pai acusou a professora de faltar e de ter “má vontade” nas tarefas (DEPAS – livro de atas, 05/05/1958, p. 119). Em outra ata, os docentes faltosos foram acusados de não dar “exemplo de dignidade para os seus alunos” e, por isso, não deveriam “merecer o respeito necessário perante os mesmos e perante a família das crianças” (DEPAS – livro de atas, 05/12/1968, p. 128).

Assim, as faltas e os atrasos se tornaram um problema para as figurações escolares e o controle sobre o corpo docente. Esses comportamentos representavam um sinal de descontrole, ao indicar por meio das condutas, a insatisfação ou a desistência dos professores em seguir os padrões impostos. A assiduidade e a pontualidade eram recursos centrais no *habitus* docente que se estabelecia e para a cultura escolar que se formava. Isso porque a escolarização de massa dependia ainda mais da internalização da disciplina para funcionar. Nesse sentido, aqueles que praticavam comportamentos desviantes eram estigmatizados como não merecedores de respeito, o que por sua vez era imprescindível para o funcionamento de relações sociais pacificadas.

Os castigos físicos, as faltas, os atrasos, o serviço de “má vontade”, a “falta de capricho”, o ato de não limpar as salas ou usar uniformes, esses são alguns comportamentos que revelaram falta de adesão total frente ao excesso de responsabilidade e cobrança, o que exigia muito autocontrole da personalidade professoral, cunhada a partir da internalização de problemas e conflitos vivenciados dentro e fora da escola. O *habitus* docente não se formou somente por meio de adesões a padrões de comportamento impostos pelos poderes estabelecidos, mas igualmente por oposição, desistência e revoltas contra eles.

O *habitus* docente se formou a partir de um intenso grau de responsabilidade de serviços conferidos aos professores incumbidos de modelar a conduta dos estudantes, organizar o ambiente, cuidar da escola, garantir a rotina, promover o ensino e suas metas, além de executar as normas municipais que chegavam por meio do DEPAS. Logo, cabia ao docente realizar funções essenciais que permitiam o funcionamento do sistema escolar vigente.

Na formação do *habitus* docente, também prevaleceu a representação de um professor dedicado que precisava provar constantemente a qualidade de suas práticas. Igualmente, devia possuir uma postura otimista e abnegada, muitas vezes diante de situações que desfavoreciam a autonomia.

O “bom” docente era quem transformou o seu trabalho, sem criticidade e oposição, em uma missão escolar. Esse perfil de professor era exaltado, como se observa em uma das atas: “Louvou certos professores que tudo fazem para o bem de seus alunos, não poupando esforços, não somente ensinam a instrução, mas a educação que é o alicerce da formação humana” (DEPAS – livro de atas, 05/04/1957, p. 94).

O ato de evidenciar um comportamento dedicado tinha o objetivo de conquistar a confiança da comunidade escolar e difundir a valorização do espaço escolar como o principal lugar de formação dos sujeitos. Dessa maneira, os docentes também serão os agentes difusores da escolarização, pois deveriam levar o discurso escolar a partir da demonstração de um trabalho dedicado, esforçado e afetivo. Aqui, a concepção de sacrifício e doação se revestiu de um sentido mais democrático, ou seja, o professor como o responsável por levar a escolarização ao povo por meio do seu trabalho e sua crença na escola.

Assim, as reuniões pedagógicas do período estudado, coordenadas pelo DEPAS, evidenciaram os elementos constitutivos do *habitus* docente, contribuindo para consolidar uma cultura escolar que circulava nacionalmente. Diante das inúmeras orientações, exigiam do corpo docente a execução de múltiplas tarefas manuais e emocionais, em detrimento da oferta de espaços para reflexões sobre o fazer docente, de preparo intelectual, de troca de experiências e de autonomia. Esse comportamento autoritário e exploratório dos Estados, das autoridades e dos gestores escolares atinge o *habitus* docente que, pelo excesso de tarefas, se afasta de atividades relacionadas ao que deveria ser o escopo principal: o ensino.

Considerações finais

Ao analisar as atas das reuniões do DEPAS (Londrina, PR, 1954-1970), notou-se que o *habitus* docente foi formado por um conjunto de expectativas sociais que visavam naturalizar comportamentos e ideias socialmente construídos, como se fossem características inatas da personalidade docente. Esperava-se que a “boa” professora fosse honesta, assídua, responsável, dedicada e sincera, atributos que fundamentavam a confiança social necessária para o exercício da profissão, especialmente considerando a impossibilidade da vigilância contínua por parte do Departamento. Essas qualidades se apresentavam como imprescindíveis para a integração profissional da professora.

O *habitus* docente exigia também incorporar comportamentos escolares específicos que marcassem a superioridade dos seus membros: letra perfeita; cadernos encapados com capricho, sem erros ou destaque de folhas; zelo com a higiene do aluno e do seu material; limpeza da escola; assiduidade; respeito aos horários; uso do guarda-pó; cumprimento das circulares institucionais; e rejeição de práticas violentas contra os alunos. Esses elementos exigiam do docente um exercício

constante de autocontrole, muitas vezes para a execução de multitarefas que pouco se relacionavam com a formação acadêmica, mas direcionadas a modelar estudantes e docentes. O controle dos detalhes e a exigência de perfeição operavam como marcadores de diferenciação social da docência diante dos demais sujeitos sociais.

Esse padrão de conduta que exigia perfeição e extrema dedicação docente foi construído socialmente conforme o nível de sensibilidade e racionalidade do desenvolvimento social. Além do autocontrole, o docente deveria ser um agente promotor e responsável pelos comportamentos de outros sujeitos que seriam governados e trabalhadores. Mesmo fora do ambiente escolar, esperava-se que o professor continuasse a perpetuar a imagem ideal e exemplar que serviria de referência para a sociedade.

O professor era constantemente vigiado, por meio da inspeção dos materiais, do cumprimento das normas estéticas e comportamentais e da conformidade com os valores vigentes. Se não expressassem dedicação ou fossem violentos ou negligentes, os docentes sofreriam o processo de estigmatização e a perda de reconhecimento entre os pares, a comunidade e órgão educacional regulador.

Para assegurar a internalização desse *habitus* docente, recorriam-se a mecanismos, como elogios, ameaças, prêmios, advertências e fiscalizações. Esses dispositivos mobilizavam emoções ambivalentes, como orgulho/vergonha, (in)satisfação, pertencimento/marginalização, superioridade/inferioridade, desistência/dedicação etc. Porém, a coesão gerada pelo carisma grupal e pelo sentimento de pertencimento que mantinha as figurações docentes em funcionamento não era total, pois havia docentes que transgrediam ou não cumpriam a integralidade dos códigos, mesmo diante das ameaças. Isso indicou os limites da padronização de um comportamento docente idealizado e rígido que regulava tanto a vida privada, quanto profissional.

Assim, ao longo desta pesquisa, evidenciou-se que, no *habitus* docente, permaneciam aspectos que historicamente formaram a feminilidade da mulher, principalmente os vinculados às funções de mãe e esposa, cuidadora e dedicada, supostamente disposta a se doar e sacrificar incondicionalmente pelo outro. Nessa direção, a satisfação pessoal e as vontades deveriam ser anuladas em prol do cuidado com a manutenção da família e da escola. Essas características podem ser percebidas de forma mais nítida nas exigências estéticas e emocionais da profissão, que recomendava demonstrar autoridade dedicada e afetuosa, além de evitar comportamentos relacionados ao conflito e à insatisfação.

O retrato da “boa” professora exemplar e multitarefa era o que transitava entre o doméstico e o profissional no ambiente escolar. Essa imagem expressa uma tensão histórica entre vocação e profissionalização que ultrapassou o século XX. O *habitus* docente se constituiu como figuração de

longa duração, atravessada por mudanças e permanências históricas. O *habitus* docente cultivado nas figurações escolares e na sociedade continua a produzir formas de autocontrole, a partir das antigas representações que ainda se constituem como recursos compensatórios diante da desvalorização profissional.

Atualmente, o excesso de trabalho se ressignificou em “profissionalismo”, o que se tornou um guarda-chuva para abrigar os padrões ideais de condutas antigos e novos (exemplar, dedicada, multitarefa, amorosa, abnegada, obediente, eficiente, produtiva, criativa, profissional etc.), e, na prática, continua a atuar como recursos para fomentar o (auto)controle. Historicamente, o sofrimento, a falta de autonomia, a sobrecarga, a vigilância e as pressões se tornaram a imagem do magistério brasileiro. As figurações docentes do passado e as atuais continuam a reproduzir a aprendizagem do processo civilizador que precisou transformar a renúncia em legitimidade social a partir do século XIX.

Referências

- ABBUD, Maria Luiza Macedo; IVASHITA, Simone Burioli. Fontes para pesquisa da história das instituições educativas escolares de Londrina (1936-2000). *Cadernos de História da Educação*, v. 16, n. 2, p. 487-501, 2017.
- ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Dermeval (Org.). *O legado educacional do século XX no Brasil*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.
- ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: Imagens e Auto-[Imagens]*. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2000.
- BASSANEZI, Carla. Mulher dos anos dourados. PRIORE, Mary Del (org.); BASSANEZI, Carla (coord. de textos). *História das mulheres no Brasil*. 10 ed. 4ª. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2001.
- Bittar, Marisa; Bittar, Marlene Rosa. *Educação e sociedade no Brasil: o ensino primário na Primeira República*. Campinas: Autores Associados, 2013.
- CAPELO, Maria Regina Clivati. *Educação, escola e diversidade no meio rural*. Londrina: Eduel, 2013.
- CATANI, Denise Bárbara. História Memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. CATANI, Denise Bárbara (Org.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL, 1990.
- CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. Mulheres professoras: campo, poder e resistência (1957-1970). *Revista Teias*, v. 23, n. 70, p. 71-85, 2022. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/67322>. Acesso em 8 set. 2025.
- COSTA, Célio Juvenal. Pedagogia tradicional e autonomia: reflexões sobre a educação jesuítica. In: SARAT, Magda Carmelita (Org.). *Sobre processos civilizadores: diálogos com Norbert Elias*. Dourados: Ed. UFGD, 2012.
- DEPAS. *Atas de Reuniões Pedagógicas*. Período: 1954-1960. Projeto Museu Escolar de Londrina: Londrina. Código MEL de Localização: E1 C013.

DEPAS. *Atas de Reuniões Pedagógicas*. Período: 1961-1974. Projeto Museu Escolar de Londrina: Londrina. Código de Localização MEL: E13 C450.

DUNNING, E.; MENNELL, S. Prefácio à edição inglesa. In: ELIAS, Norbert. *Os alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: formação do estado e civilização*. Tradução de Ruy Jungmann. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994a.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994b.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ELIAS, Norbert. *A sociedade de corte: a investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001

ELIAS, Norbert. *Escritos & Ensaios I*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

ELIAS, Norbert. *Introdução à sociologia*. Lisboa: Edições 70, 2018.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GONÇALVES, Irlen Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, v. 30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FÁVERO, Altair Alberto; PAGLIARIN, Lidiane L. Puiati. Contribuições de Norbert Elias para a formação de professores nas sociedades complexas. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 13, n. 5, p. 1598–1611, 2018.

GATTI, Bernadete Argelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.

HONORATO, Tony; YAMASHITA, Bruna Ester Gomes. Ações municipais de Londrina-PR na estruturação da profissão de professor (1934-1963). *Educar em Revista*, Curitiba, v. 38, e81334, 2022.

HUNGER, Dagmar; ROSSI, Fernanda; SOUZA NETO, Samuel de. A teoria de Norbert Elias: uma análise do ser professor. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 697-710, dez. 2011.

LEÃO, Andréa Borges. *Norbert Elias & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 31–39, 1989.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na Sala de Aula. In: PRIORE, Mary Del (org.); PINSKY, Carla Bassanezi (coord. de textos). *História das mulheres no Brasil*. 4ª. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2001.

LUCA, Tânia Regina. *Práticas de pesquisa em história*. São Paulo: Contexto, 2021.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

NÓVOA, António. “Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa”. In: FAZENDA, Ivani. (org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1997.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. *Educar em Revista, Curitiba*, n. especial 1, 2010.

SCHUELER, Alessandra Frota de. Representações da docência na imprensa pedagógica na Corte Imperial (1870–1889). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 309–324, 2005.

SOUZA, Éder Cristiano. *Excluídos do café: planejamento urbano e conflitos sociais em Londrina nas décadas de 1950 e 1960*. Londrina: Eduel, 2021.

VILLELA, Heloísa de OS. O mestre-escola e a professora. LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Autêntica: Belo Horizonte, 2020.

YAMASHITA, Bruna Ester. *Poder municipal e educação na cidade de Londrina (1934-1960): ações de uma autonomia autorizada*. 2019. f. 219. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Estadual de Londrina.