

ANA LÚCIA DE OLIVEIRA MELO

**O CASTIGO CORPORAL NA ESCOLA: VESTÍGIOS EM ALAGOAS NO IMPÉRIO
E REPUBLICA**

**MACEIÓ
2013**

ANA LÚCIA DE OLIVEIRA MELO

**O CASTIGO CORPORAL NA ESCOLA: VESTÍGIOS EM ALAGOAS NO IMPÉRIO
E REPUBLICA**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), apresentado ao Curso de Graduação em Pedagogia, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), para a obtenção de licenciatura.

Orientador: Prof^ª Dra. Maria das Graças de Loiola Madeira

**MACEIÓ
2013**

ANA LÚCIA DE OLIVEIRA MELO

**O CASTIGO CORPORAL NA ESCOLA: VESTÍGIOS EM ALAGOAS NO IMPÉRIO
E REPUBLICA**

Aprovado em: ____ / ____ / 2013

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Maria das Graças de Loiola Madeira
Orientadora – UFAL

Prof^ª. Dr^ª. Roseane Maria de Amorim
Examinadora – UFAL

Prof. Msc. Edna Telma Fonseca e Silva Vilar
Examinador – UFAL

CURSO DE PEDAGOGIA
Maceió - 2013

DEDICO

À minha família, por entender o motivo de minhas
ausências em momentos tão importantes.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ser o meu porto seguro, por sua presença indispensável em minha vida. Por deixar o lado espiritual do meu “ser” equilibrado.

Agradeço à minha família (pais e irmã) pelos conselhos, orações, compreensão e empenho durante todo o processo.

Agradeço aos demais familiares pelas palavras de incentivo e carinho e por acreditarem em mim.

Agradeço aos meus colegas de classe por compartilharmos momentos inesquecíveis e por formarmos uma turma amigável.

Agradeço aos amigos alunos, funcionários e professores da universidade que conquistei nesses quatro anos.

Agradeço à minha orientadora, Prof^ª. Dra. Maria das Graças de Loiola Madeira, por ser uma pessoa admirável e excelente profissional na qual me espelho. Por ter aceitado me orientar e corrigir minhas “aberrações” quando eu ainda era iniciante.

Agradeço as professoras Roseane Maria de Amorim e Edna Telma Fonseca e Silva Vilar por aceitarem compor a banca examinadora deste trabalho. Pela consideração e tratamento em nossas vivências nas atividades durante a graduação.

Agradeço ao Grupo de Pesquisa Caminhos da Educação em Alagoas por me permitir conhecer e vivenciar a pesquisa tão importante para minha formação.

Agradeço a direção e coordenação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas pelo compromisso no exercício de suas funções.

Agradeço aos professores que com profissionalismo e dedicação ministraram suas aulas, das quais já estou colhendo os frutos.

Obrigada!

“A incompreensão do presente nasce da ignorância do
passado” (Marc Bloch).

RESUMO

O presente estudo teve como proposta analisar as práticas de castigos corporais na escolarização alagoana no Império e República. Buscamos entender a sua permanência ou prolongamento em detrimento de outros meios disciplinares que foram propostos como substituição as punições físicas e em meio a uma série de concepções contrárias, bem como leis que regulamentavam a disciplina escolar e seus instrumentos, durante o Império e República. Para analisar a questão, além da pesquisa bibliográfica e documental usada para o resgate histórico das práticas punitivas, destacamos na compreensão do contexto local, os testemunhos de pessoas (senhores e senhoras) que sofreram ou presenciaram punições corporais durante a infância ou juventude, os quais foram fundamentais para a compreensão de quais motivos levaram a uma naturalização das práticas de castigos físicos dentro de um contexto dominado por ideais de progresso e modernização da nação brasileira.

Palavras-chave: História da educação. Testemunhos orais. Castigos escolares.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	8
1	HISTÓRIA DOS CASTIGOS CORPORAIS NAS ESCOLAS DO OCIDENTE	15
1.1	O controle do corpo no Ocidente: Modernidade e disciplina	20
1.2	A disciplina sob as bases do Cristianismo no Brasil	22
1.3	O processo de civilização e modernização da sociedade brasileira e o disciplinamento	25
1.4	O movimento escolanovista e à questão disciplinar	28
2	DISCURSO OFICIAL <i>VERSUS</i> PRÁTICA DE CASTIGOS: O DEBATE NACIONAL E LOCAL	32
3	O CONTROLE DISCIPLINAR NAS ESCOLAS DE ALAGOAS: VESTÍGIOS EM TESTEMUNHOS ORAIS	43
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
	REFERÊNCIAS	56

INTRODUÇÃO

Nas relações corpo e sociedade pode-se observar como o corpo tem sido alvo dos objetivos sociais em cada época e como ele se constitui lugar privilegiado de disciplina e vigilância dos humanos. Considerando que os objetivos educacionais historicamente passam direta ou indiretamente pelo corpo, os castigos corporais tornam-se um aspecto importante a ser investigado. Nossa intenção foi fazer um estudo sobre a disciplinarização do corpo por meio de castigos físicos na escolarização alagoana, utilizando para este fim testemunhos de pessoas (senhores e senhoras) que passaram por algum tipo de tratamento punitivo como recurso educativo, durante a infância e a juventude.

Embora no Brasil os castigos “físicos” escolares tenham sido proibidos por lei desde o final do século XIX, com a primeira Lei Geral relativa ao Ensino Elementar, de 1827, eles continuaram em vigor por um longo período do século XX, como práticas humilhantes mantidas no interior da escola. Esse prolongamento da aplicação dos castigos escolares provocou-nos inquietação no sentido de conhecer as razões pelas quais não foram utilizados outros modos de controle adotados, como as histórias infantis com intenções moralizantes, já que desde o século XVIII elas apareciam como alternativa de controle dos escolares europeus, ou mesmo os castigos morais que foram propostos em substituição aos físicos, como repreensão, suspensão, expulsão, etc. Supomos que frequentemente se voltava ao uso dos castigos corporais, muito provavelmente porque se estendia aos estabelecimentos de ensino a mesma concepção de formação cultivada no interior do espaço familiar.

Ressaltamos que a escolha deste tema teve algumas motivações, a princípio, pelo fato de nosso interesse particular pela discussão em torno da disciplina corporal aplicada aos alunos. Além disso, a participação no grupo de pesquisa: “Caminhos da educação em Alagoas” contribuiu para a escolha por um estudo histórico das práticas de castigos físicos na escolarização, suas origens, proibição e permanência, dando um enfoque para a história dessa prática em Alagoas. Destacamos ainda que essa temática não é nova e vem sendo estudada em vários estados brasileiros. No entanto, trata-se de uma temática lacunar. No estado de Alagoas, por exemplo, não encontramos trabalhos publicados que trouxessem dados sobre a prática disciplinar na escolarização.

Problema de pesquisa, hipóteses iniciais e objetivos.

Neste trabalho analisamos como os mestres faziam uso desse recurso, o qual era considerado como instrumento de uma aprendizagem ordenada, a partir das leis e usos na escola alagoana. Com essa intenção levantamos indagações a respeito: quais os motivos que justificavam a permanência da punição corporal no disciplinamento escolar de Alagoas 1827 a 1940, como isso se manifestava nos debates sobre escola à época? Como se articulavam as práticas de castigos corporais mediante a lei que as proibia? Qual a ação do estado em relação àqueles mestres que cometiam esses atos, e qual avaliação dos intelectuais da educação no âmbito nacional e local? Para tanto, nossa intenção foi captar nos documentos oficiais, na literatura alagoana, e nas fontes orais registros que possam subsidiar nossas análises.

Nossas hipóteses iniciais apontavam para o fato de que possivelmente as práticas disciplinares que utilizavam castigos físicos nas escolas eram motivadas por traços de uma sociedade profundamente conservadora que expressava um desejo de ordem social. Além disso, a falta de outro meio eficiente que substituísse o castigo físico seria uma das razões que permitiram a continuidade deste no espaço escolar. Somado a isso provavelmente o consenso entre educadores e a família facilitava a articulação das práticas de castigos diante de uma legislação contrária. Isso foi comum em outras províncias no período estudado, como apontam alguns trabalhos relacionados a essa temática.

Portanto o objetivo geral deste trabalho é a investigar as razões pelas quais os castigos corporais foram considerados necessários para o disciplinamento escolar entre o final do século XIX e início do século XX e a repercussão nos debates sobre a educação, além de outras análises como a investigação histórica da prática de castigos corporais no Ocidente; averiguação da influência do processo de modernização/civilização da sociedade no disciplinamento dos corpos dos escolares bem como das escolas religiosas no contexto brasileiro; identificação das razões que levavam ao uso do castigo físico nas escolas mediante a legislação que os proibia e as razões sociais e pedagógicas que o impulsionavam; além do apontamento das práticas de castigos corporais em escolas alagoanas.

A divisão dos capítulos

Este estudo pretende inicialmente discutir e analisar os debates que se travaram sobre os castigos físicos como forma de disciplinamento dos sujeitos nos espaços escolares. Conforme a história renascentista da educação ocidental, o aparecimento dos colégios levou

para o interior do espaço escolar os castigos aplicados pelas famílias na sua forma de educar os filhos. Ariès (1978) atribui a intensificação do uso de castigos físicos ao desenvolvimento do sentimento de infância, pois segundo ele quanto mais a criança passou a se tornar visível para o mundo dos adultos mais ela passou a ser vigiada, controlada e punida. Neste sentido, no primeiro capítulo, portanto, foi feito um resumo histórico sobre as práticas de castigos físicos e sobre a dimensão disciplinar na educação, expondo também como apareceram as ideias contrárias ao uso de castigos corporais, bem como os principais pensadores que de alguma maneira expuseram contrariamente suas posições acerca do tema, entre eles, John Locke (séc. XVII), os iluministas do século XVIII, como Rousseau. Esta rejeição aos castigos físicos, no entanto, já era uma preocupação dos escritos de Erasmo, Rabelais e Montaigne, quando satirizavam por meio de seus escritos a forma de educar que se tinha nos colégios medievais.

Desde a Modernidade o corpo se torna objeto de controle e passa a ser visto como o lugar privilegiado para a moldagem de comportamentos sociais desejados, bem como o contraste entre os ideais modernos de educação e práticas escolares e a crescente necessidade de disciplina e ordem da sociedade ocidental.

Em seguida, abordaremos a disciplina do corpo no contexto da educação cristã no Brasil. Enquanto na Europa as escolas reduziram o uso das práticas de castigos corporais, com a criação da escola pública no final do século XVIII, no Brasil teríamos apenas no final do século XIX a aprovação da primeira lei que proibiu os castigos físicos, contudo, de pouco efeitos na vida escolar dos alunos. Talvez o pouco efeito esteja relacionado ao longo período de permanência dos jesuítas no Brasil. Eles deixaram uma marca profunda na formação da nossa sociedade, sobretudo com a redução de comportamentos moralmente desviantes dos internos de seus colégios. Com a crescente institucionalização da escola, o uso de castigos foi a ela cada vez mais incorporado. Em Alagoas, os indícios do uso desse instrumento podem ser encontrados em raríssimas fontes como relatórios provinciais, escritos de intelectuais alagoanos e testemunhos orais. Portanto, tivemos que nos amparar num conjunto de fontes diversas onde fosse possível encontrar as vozes do passado e assim fazer uma leitura desse material. Ainda no primeiro capítulo, tratamos do processo de civilização e modernização da sociedade brasileira e seu consequente disciplinamento. Discutimos aqui como o projeto civilizador pensado para o país previa a mudança de antigos hábitos, entre eles os meios disciplinares, considerados retrógrados e que não deviam mais fazer parte de uma

sociedade civilizada. E de como o movimento escolanovista serviu a esses interesses de desenvolvimento da nação, propondo uma renovação, ou uma mudança do ensino.

No segundo capítulo tratamos do discurso oficial sobre a prática de castigos físicos no período estudado. De como o debate nacional e local ocorria nesse contexto. Dessa forma enfatizamos a legislação educacional da época e também o discurso de intelectuais nacionais e locais, tanto da parte dos que defendiam a eliminação dos castigos corporais, como daqueles mais tolerantes ao uso dessas práticas disciplinares. Procuramos mostrar como o discurso oficial se diferenciava das práticas escolares nas quais os castigos físicos ainda se fizeram presentes e de como a exigência de crianças “civilizadas” e seu amoldamento contribuíam para que a escola tivesse uma cultura punitiva.

Já no terceiro e último capítulo, destacamos o que os relatos de pessoas que vivenciaram os castigos físicos trazem de contribuição para o estudo. Os casos relatados de vários tipos de castigos sofridos permitem justamente comparar com a literatura escrita e as leis que regiam a educação. A comparação com as fontes escritas permite entender também como os professores continuavam a fazer uso dos castigos corporais, mesmo depois deles já terem sido proibidos há um bom tempo, e por que em muitos casos eles não recebiam nenhum tipo de punição por estarem agindo contrariamente ao que estava estabelecido legalmente.

Apesar de se ter um uso histórico por um longo período dessas práticas disciplinadoras na escola brasileira, no entanto, encontramos pouca produção bibliográfica a respeito. Esse pouco interesse pela temática pode ser um dado sobre os poucos registros a respeito produzidos pelos sujeitos das referidas épocas investigadas. Sobre o material encontrado, ele se relaciona aos vestígios de quem sofreu as consequências desse perverso recurso pedagógico. Aqueles que aplicavam provavelmente naturalizavam esse procedimento, portanto, tornando-o de pouca importância para se ocuparem em fazer registro. Como o controle do comportamento do alunado sempre foi um dos problemas apontados pelos professores das mais diferentes épocas históricas, o estudo sobre os pressupostos dessas práticas se faz necessário para a compreensão de como os castigos foram tomando novas formas, conforme as exigências de cada época com relação aos modos de se comportar.. Dessa forma este trabalho permite acompanhar o percurso das práticas punitivas ao longo da história durante o período estudado, suscitando novos estudos e debates sobre a temática, e contribuindo também para a leitura crítica das práticas pedagógicas. Esperamos com este trabalho dar uma pequena contribuição à história da educação alagoana que conta ainda com poucos escritos, além do pouco cuidado na preservação dos acervos locais.

Alguns autores foram importantes para nossa análise como Ariés (1978), Durkheim (1995), Foucault (2008) Bastos (1999), Costa (1931), Souza (2010), Aragão (2012), Le Goff (2003) Dalcin (2005), entre outros.

Procedimentos metodológicos

Do ponto de vista teórico-metodológico a abordagem dessa pesquisa segue os estudos que renovaram as pesquisas historiográficas nos últimos anos, sugerindo-nos a investigação de temas que não foram ainda explorados pelos pesquisadores, dentro destes apontamos os estudos sobre a disciplina escolar em Alagoas no período que se segue do Império a República. Destacamos as orientações daqueles que se apoiaram na Escola dos Annales, em cujos estudos nos ajudaram na compreensão dos métodos e fontes utilizadas para elaborar este estudo.

A Análise documental foi realizada no Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas, no Arquivo Público de Alagoas para análise de documentos como regulamentos, leis e relatórios da instrução pública e em periódicos do período. Procuramos abranger diversificar as fontes apesar de serem poucas. Sabemos da importância das fontes escritas, não como única, mas com um essencial papel na compreensão da história.

Apesar dessa “revolução documental”, os pesquisadores têm insistido na necessidade de, mesmo para aqueles que abordam novos temas e que utilizam fontes não-tradicionais, de recorrerem aos arquivos. Mas em vez de fetichizarem os documentos, acreditando que eles possam falar toda a verdade, os historiadores da educação têm se esforçado para problematizar essas fontes. (CORSETTI, 2006, p.36).

É o que procuramos fazer nesse trabalho, problematizar as fontes, sobretudo comparando os registros escritos com os testemunhos orais. Quanto mais fontes, melhor a compreensão dos fatos e acontecimentos históricos. Segundo Marc Bloch (2001, p. 80),

Seria uma grande ilusão imaginar que a cada problema histórico corresponde um tipo de documentos, específico para tal emprego. Quanto mais a pesquisa, ao contrário, se esforça por atingir os fatos profundos, menos lhe é

permitido esperar a luz a não ser dos raios convergentes de testemunhos muito diversos em sua natureza.

É importante, portanto, que o historiador esteja ciente de sua função e saiba recorrer a essa multiplicidade de documentos para melhor analisar o objeto proposto.

Outra fonte fundamental utilizada foi a história oral, com a análise de depoimentos de alagoanos que viveram o período escolar entre 1930 a 1940. Os depoimentos foram captados por alunos do primeiro semestre letivo do Curso de Pedagogia da UFAL, entre 2008 e 2010, na disciplina de Fundamentos Históricos da Educação e da Pedagogia, da qual assumimos a função de monitora.

Esses depoimentos ajudaram a compreender a riqueza da fonte oral para captar elementos de História da Educação que não mereceram o registro em sua época, porque resultavam de uma concepção de pesquisa histórica como portadora de um conhecimento verdadeiro. Portanto, a fonte oral não merecia atenção de investigação por pertencer a sujeitos supostamente incapazes de lidar com compreensões mais elaboradas sobre os dilemas vividos.

Assim, os documentos escritos passaram a merecer maior importância nos estudos historiográficos. Para Le Goff (1994, p. 529):

Com a escola positivista, o documento triunfa. O seu triunfo como bem o eximiu Fustel de Coulanges, coincide com o do texto. A partir de então, todo o historiador que trate de historiografia ou do mister de historiador recordará que é indispensável o recurso ao documento.

No entanto, com o movimento da história nova, tanto as fontes como o próprio termo “documento” passam a ter um conceito mais amplo. Compreende-se que todos os testemunhos produzidos pelo homem, quer sejam escritos, oral, imagético, ou em forma de objetos, carregam consigo testemunhos de uma determinada época:

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais. [...]. (FEBVRE apud LE GOFF, 1994, p. 530).

Por se tratar de lembranças havia uma desconfiança da fonte oral. A sua credibilidade era questionada por estar ligada à memória e, além disso, pelo fato de apenas o próprio historiador ter acesso direto a ela. Isso fez com que a história oral fosse tratada pelos pesquisadores particularmente positivista como um veículo de informação não confiável. A historiografia tradicional positivista privilegiou além dos documentos escritos, a história dos heróis e dos acontecimentos históricos que tiveram como figuras de destaque pessoas economicamente superiores. Peter Burke (2000, p.73) em seu texto: “História como memória social”, afirma que: “Mesmo os que trabalham com períodos anteriores têm alguma coisa a aprender com o movimento da história oral, pois precisam estar conscientes dos testemunhos e tradições embutidos em muitos registros históricos”. A valorização de testemunhos orais como elemento importante para pesquisa é válida, porque ela complementa/completa as informações das fontes tradicionalmente utilizadas. “A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro”. (LE GOFF, 1994, p. 487).

Em relação ao tema deste trabalho, especificamente voltado para o Estado de Alagoas a busca da fonte oral foi essencial para comparação com o que foi encontrado nas fontes escritas. Os testemunhos expostos revelam em alguns casos conformidade com a história oficial e em outros divergências, que serviram exatamente para a compreensão de como as ações cotidianas aconteciam independentemente, ou contrariamente ao disposto nas determinações legais.

CAPÍTULO 1

HISTÓRIA DOS CASTIGOS CORPORAIS NA LITERATURA ESCOLAR

A disciplina e o regramento do comportamento tem sido uma das exigências da organização da dinâmica social das sociedades modernas. Ainda que objeto de permanente tensão na formação das sociedades ocidentais ela tem exercido um papel fundamental na constituição do Estado Moderno, da institucionalização dos espaços sociais, sobretudo escolar. Neste sentido parece consenso afirmar que não tem como existir grupo social sem ordenamento disciplinar. Desde que a escola se constituiu enquanto instituição central no processo de civilização no Ocidente, a disciplina se tornou indispensável. Mas os mecanismos usados para manter essa disciplina variaram de épocas. Um recurso frequentemente utilizado nas práticas escolares era o castigo corporal, mais tarde substituído por lições moralizantes veiculadas por meio de livros didáticos infantis, acrescidos de outros procedimentos mais contemporâneos que tinham como fim o controle do comportamento e da aprendizagem dos pequenos.

Desde as sociedades primitivas a punição faz parte da educação. Essa passa sobretudo pelo corpo, como disse Clastres (1996)¹, “É, sem qualquer intermediário, o corpo que a sociedade designa como único espaço propício a conter o sinal de um tempo, o traço de uma passagem, a determinação de um destino”. Ele ainda afirma que “nas sociedades primitivas a tortura é a essência do ritual de iniciação” e que “o objetivo da iniciação, em seu momento de tortura, é marcar o corpo: no ritual iniciatório a sociedade imprime sua marca no corpo dos jovens”. Os rituais de iniciação são a forma de passar para as novas gerações os seus conhecimentos, costumes, e valores etc.

Na antiguidade também eram usadas punições na educação escolar. Manacorda (1993, p.59), referindo-se a educação na Grécia, pontua que “chicotes e varas, como entre os egípcios e os hebreus, eram o meio principal da instrução. Pinturas de vasos provam isto: os colegas seguram, pelos braços e pelas pernas, a criança a ser punida, levantada com as costas para cima, enquanto um terceiro, sob as ordens do mestre, a chicoteia”. Não só em pinturas, mas segundo o autor é também possível encontrar relatos em textos e fragmentos literários. O sadismo dos mestres se dava por vários motivos, entre eles o “erro” nas lições. Havia casos

¹ CLASTRES, Pierre. A tortura nas sociedades primitivas. In: ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996. (p. 29,30).

também já na época de desrespeito aos mestres, como xingamentos e até casos de discípulos que agrediam fisicamente seus mestres.

Segundo Durkheim (1995), durante a Idade Média os castigos faziam parte da vivência familiar na educação dos filhos e pequenas escolas. Com a Renascença a prática de punição corporal migrou para o interior dos colégios:

É verdade que, desde o início, o chicote esteve em uso nas pequenas escolas de gramática. O mestre estava sempre representado armado com vergalhos; era a insígnia simbólica de sua função. Somente ele, porém, carregava essa insígnia. Na fachada da Catedral de Chartres, as sete artes liberais são representadas por outras tantas figuras alegóricas: somente a gramática tem vergalhos nas mãos. Ora nas escolas de gramática estavam apenas crianças com menos de doze anos de idade. Uma vez passada essa idade, ao contrário, uma vez iniciado o estudo das artes liberais, uma vez tornados artistas, a disciplina que lhes era aplicada é de uma suavidade extrema, não encontramos até o século XV, mostra de castigos corporais. (...) Somente no século XVI, na própria alvorada da Renascença, é que o chicote entrou na prática regular dos colégios. Era admitido no salão grande, na presença de todos os alunos convocados pelo sino (DURKHAIM, 1995, p.150-151).

O autor afirma que a Idade Média ficou conhecida como a época em que a disciplina escolástica teria sido muito rigorosa, por conta do testemunho de alguns pensadores como Rabelais e Montaigne, mas que foram casos particulares e no geral essa prática ainda não era regular. É, portanto, nos colégios que ela fará parte do processo educativo.

A educação no período renascentista se torna muito mais repressora. Controlando a vida dos estudantes. Com a institucionalização da escola a partir do Renascimento e da Idade Moderna os processos disciplinares se tornam mais rigorosos. A própria organização interna da escola muda. O aparecimento do internato, instituição de ensino conhecida pela disciplina extremamente rígida, tem o apoio das famílias que confiavam seus filhos à essas instituições.

Houve influência também do processo de evolução do “sentimento de infância”. Segundo Ariès (1978), o progresso no sentimento de infância possibilitou um olhar mais específico para a criança no sentido do reconhecimento de suas especificidades, porém, quanto mais a criança tornava-se visível para o mundo dos adultos mais ela passou a ser vigiada, controlada e punida. A partir da privação da criança da liberdade que dispunha em meio aos adultos, ela passou a ser enclausurada, e submetida a castigos severos.

Contudo, nos séculos XV-XVI o castigo corporal se torna uma prática comum: “Essa evolução sem dúvida não foi particular à infância: nos séculos XV-XVI, o castigo corporal se generalizou, ao mesmo tempo em que uma concepção autoritária, hierarquizada - em suma, absolutista - da sociedade” (ARIÉS, 1978, p.118). À época, a disciplina era aplicada independente das diferentes condições sociais. Segundo o próprio autor, só havia mudança na forma de castigos utilizados para os adultos: “... todas as crianças e todos os jovens, qualquer que fossem sua condição, eram submetidos a um regime comum e eram igualmente surrados” (idem, 1978). Esse “progresso da disciplina”, como lembra Ariès, tem uma relação direta com os controles sociais estabelecidos por governos autoritários que cada vez mais associavam a proteção à punição.

É, no entanto, contemporaneamente à difusão dos castigos que aparecerão as primeiras críticas dos modernos sobre os castigos físicos escolares, em particular, no século XVI, já com Rabelais e Montaigne. Em uma época na qual aparecerão muitas críticas à cultura tradicional, esses intelectuais criticaram os exageros da disciplina escolar dos colégios.

No século XVII, alguns pensadores da Modernidade se mostravam favoráveis ao uso dos castigos corporais na educação das crianças, como é o caso de Comênio que mesmo considerando a prevenção a melhor forma de evitar a desobediência, não dispensa por completo os castigos físicos quando julgados necessário. A disciplina para ele é indispensável: “Antes de tudo creio que é doutrina aceite por todos que a disciplina se deve exercer contra quem exorbita, mas não porque exorbitou (efetivamente o fato não pode desfazer-se), mas para que não exorbite mais.” (COMENIO, 1976, p. 402). Para este autor a disciplina estava ligada à ordem, a tornar os alunos verdadeiros discípulos, e não como incentivo à aprendizagem, que deveria contar com outros atrativos: [...] Não deve empregar-se uma disciplina severa no que se refere aos estudos e as letras, mas apenas nos aspectos ligados aos costumes. [...] (COMENIO, 1976, p. 402).

Contudo, nos séculos XVII e XVIII vão aparecer pensadores iluministas que, em suas publicações, colocarão o uso de castigos físicos como prática inaceitável na formação dos pequenos. Trata-se de John Locke, ao escrever em 1693 *Alguns pensamentos sobre educação*. Locke tece críticas a prática de sadismo dos mestres:

Os demais castigos servis e corporais não convém, pois, como meio de disciplina na educação de uma criança que queremos fazer um homem

prudente, bom e ingênuo e, por conseguinte, raras vezes serão aplicados e somente em grandes ocasiões, em casos extremos. (LOCKE, 2000, p.76).

Para este teórico, preocupado com a educação do homem moderno, a disciplina deveria ser aplicada, mas com cuidado, dessa forma recomendava o castigo moral, em vez do físico.

Rousseau em sua obra máxima *O Emílio* se refere aos castigos da seguinte forma: “Não deis a vosso aluno nenhuma espécie de lição verbal; só da experiência eles as deve receber; não lhes inflijais nenhuma espécie de castigo, pois ele não sabe o que seria cometer uma falta.” [...] (ROUSSEAU, 1995, p. 78). Para ele os castigos trariam grandes prejuízos à infância: “[...] A idade da alegria passa em meio aos choros, aos castigos, às ameaças, à escravidão. Atormenta-se o infeliz para o seu bem; e não se vê a morte que se chama e que vai alcançá-lo em meio a essas tristes precauções.” [...] (Idem, p. 60).

Na verdade Rousseau questionou a então estrutura religiosa e pedagógica, a partir de um novo olhar sobre o desenvolvimento infantil. A sua proposta de educação infantil era de um ensino mais natural, que respeitasse o ritmo da criança e sem autoritarismo. Mas isso não quer dizer que a criança não precisava de limites, pelo contrário, ela tinha que ser educada nos princípios morais e cumprir regras, só que não da forma como eram educadas na escola tradicional: “Aos jesuítas e aos seus colégios, Rousseau reprovava a artificialidade da sua educação, intelectualista, livresca, autoritária e pedante” (CAMBI, 1999, p.347), ou seja, para Rousseau, a aprendizagem deveria ser motivada a partir de experiências concretas e que despertasse o interesse e a curiosidade da criança. Dentro de uma pedagogia assim não seria necessário utilizar a força, os castigos, para obrigar os alunos a aprenderem, pois isso se daria de forma indireta:

Por conseguinte, Rousseau não fixará para seu Emílio nem horários, nem programas demasiados rígidos e minuciosos, mas se valerá de uma “liberdade bem regulada”, que exclui “lições verbais” e “castigos” e que reconhece ao menino o direito de manifestar o “amor a si próprio” (que é “bom e útil” em si), isto é, sua livre iniciativa, mesmo que seja sob o olhar vigilante do pedagogo. (CAMBI, 1999, p. 351).

Rousseau propôs que a criança por si só também reconhecesse a necessidade de obediência e respeito à figura do educador, sem que necessariamente ele tivesse que impor isso de forma violenta e agressiva.

Áries (1978) também expõe sobre esse período de predomínio do discurso iluminista, a respeito das pequenas escolas sob orientação protestante, de nome *Port-Royal*, na proibição dos castigos na França, na segunda metade do século XVII. O pensamento protestante, articulado com as novas ideias que darão início ao processo revolucionário francês, em 1789, acusará a Companhia de Jesus de ser agente responsável pela manutenção da prática dos castigos corporais nos colégios da época. Com a extinção da Ordem Jesuítica em 1773, e a ocupação das escolas públicas, outras práticas de correção serão pensadas, como a literatura infantil, em especial, as fábulas, em decorrência do aparecimento da imprensa e dos impressos. Segundo Cambi (1999), as escolas de Port-Royal, instituídas por volta de 1637, trazem novas experiências pedagógicas na França e se expandem por toda a Europa, opondo-se à pedagogia jesuítica. Essas escolas levavam mais em conta a dimensão psíquica da criança, e propõem a abolição dos castigos físicos, sem que dispensassem o rigor moral no tratamento da infância escolar. Apesar da vida curta, fechadas em 1655, essas escolas deixaram um traço importante para a constituição da disciplina escolar elaborada pelos ideólogos da Revolução Francesa. Apesar da curta duração ofereceram contribuições importantes para a renovação educacional.

Ainda segundo Cambi (1999, p.296-297) o autor François de Salignac de La Mothe-Fénelon (1651-1715) chama atenção para “a importância dos “ensinos indiretos” e a centralidade do jogo e das “histórias” no processo educativo”. Essas histórias substituiriam os castigos escolares para os alunos, no que diz respeito à aprendizagem de preceitos morais:

As suas faltas devem ser corrigidas sem repreensões, através de raciocínios embrionários e, sobretudo, com o exemplo. Até o “temor”, útil para educar os rapazes “duros e indóceis”, só deve ser assumido como critério educativo “depois de ter experimentado pacientemente todos os outros remédios”. (CAMBI, 1999, p. 298).

As fábulas serviriam para que o aluno refletisse sobre seu comportamento o que resultaria em uma correção gradual, dispensando a violência física. Elas se tornariam uma opção de substituição dos castigos físicos pelos morais. As “historinhas” teriam um papel de moralização da criança sem que para tanto se apelasse para as punições do corpo. Como por

exemplo, a ²fábula “O leão velho” que tem como finalidade mostrar que até mesmo aqueles mais fortes, que se acham invencíveis, e maltratam os outros, pode um dia perder seu poder e ser humilhado pelos próprios que foram suas vítimas. Outra fábula “A mulher teimosa” tem como lição alertar para os perigos da desobediência. Na fábula a mulher desobedece ao marido e morre afogada. Esta fábula termina com a fala do marido a respeito da mulher: “[...] Às avessas da outra gente andou toda à sua vida; mas já teimosa imprudente não será; que o gênio que o berço dá tira-o a tumba somente”. São várias as fábulas e várias as lições presentes nelas. Todas contêm uma narrativa própria para o tipo de ensinamento moral que quer passar para o aprendiz.

Rousseau (1995), no entanto, será um dos pensadores que se colocará contrário ao uso das fábulas na educação infantil. Segundo ele, elas tenderiam a iludir a criança expondo um mundo falso:

Entremos em acordo, senhor La Fontaine. Prometo ler-vos com cuidado, amarvo-vos e instruir-me com vossas fábulas, pois espero não me enganar com seu objetivo, mas quanto ao meu aluno, permiti que não lhe deixe estudar uma só até que me tenhais provado seriamente que lhe é útil aprender coisas de que não compreende um quarto sequer, que naquelas que poderá compreender nunca se porá do lado errado, que ao invés de corrigir com a vítima não se forme de acordo com o malandro (p.109).

Para este autor a criança deve aprender por um meio natural, no qual deve ser respeitada sua capacidade de compreensão, bem como sua maneira de ver pensar e sentir. As lições de moral presentes nas fábulas não teriam efeitos para a criança, que por não compreender, poderia aprender comportamentos indesejados que geralmente fazem parte do personagem “errado” da fábula.

1.1 O controle do corpo no Ocidente: Modernidade e disciplina

Na Modernidade o corpo se tornou objeto privilegiado de controle social, como lembra Soares (2004, p. 109), ao escrever que “ele é inscrição que se move e a cada gesto aprendido e internalizado revela trechos da história a que pertence”. O corpo sempre foi

² LA FONTAINE. Fábulas. São Paulo: Editora Martin Claret Ltda, 2005.

objeto de investimentos: “[...] em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações”. (FOUCAULT, 2008, p. 126).

Segundo este teórico a necessidade de controle do corpo atendia a uma necessidade geral de dominação que se teve nos séculos XVII e XVIII. A sociedade passa a criar formas de tornar o corpo um objeto, conforme suas exigências, de acordo com sua dinâmica. Michel Foucault afirma que:

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhe impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as <<disciplinas>>. Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação. (Idem).

Assim sendo, vemos que o controle do corpo visa torná-lo conforme os ideais da sociedade na qual ele pertence, corrigindo e treinando-o para ser útil a ela. É para efetivação dessa disciplina que na Modernidade os castigos físicos se tornarão mais evidente. “O castigo disciplinar tem a função de reduzir os desvios. Deve, portanto, ser essencialmente corretivo” (Idem, 2008, p. 50). Para Foucault, o castigo é mais um ato de correção de conduta do que um estímulo para o aluno ser mais aplicado aos estudos.

A partir do estudo das sociedades modernas é possível identificar que apareceram críticas ao uso de castigos violentos, no geral já não se admitia mais, pelo menos em discurso, o uso de punições severas, mas que a necessidade de disciplina e punição também cresce. Agora não mais apenas para corrigir desvios morais ou comportamentais, mas para preparar o corpo destinado a servir a uma sociedade regulada por novos ideais (utilidade, produtividade). O filósofo francês enfatiza ainda que a punição visa tornar os corpos adequados à sociedade. É uma prática que passa a fazer parte do ideário da modernidade, tanto que os processos disciplinares não se resumem apenas as instituições escolares: “[...] Encontramo-los em funcionamento nos colégios, muito cedo, mais tarde nas escolas primárias; investiram lentamente o espaço hospitalar; e em algumas dezenas de ano, reestruturaram a organização militar. (Foucault, 2008, p. 127). Assim, os espaços sociais passam a ser regulados e delimitando para cada sujeito onde ele seria vigiado e controlado por seus leis, ou seja, em escolas, asilos, orfanatos, fábricas etc.

Para Foucault, independentemente do castigo utilizado, ele está sempre moldando o corpo, ou seja, mesmo os castigos que não são aplicados diretamente no corpo (físicos), têm o propósito de controlá-los, seja no sentido de sua força, utilidade ou submissão. Dessa forma a história dos castigos pode ser baseada também na história dos corpos, pois qualquer forma de castigo tem uma relação direta com o corpo.

Como se pode observar, a Modernidade foi palco de um intenso conflito, isto é as práticas de castigos físicos se articulavam na sociedade ao mesmo tempo em que surgem novas concepções sobre a educação e liberdade, para as quais apontam a necessidade de ser livre e ter controle. E isto se deu porque apesar das novas idéias e da necessidade de novos métodos para substituir os castigos físicos, a Modernidade foi extremamente controladora dos sujeitos por meio dos corpos. Então, mesmo os castigos físicos ferindo alguns ideais da época, eram frequentemente usados por serem considerados os mais eficazes na contenção e disciplinarização.

1.2 A disciplina sob as bases do Cristianismo no Brasil

A prática de castigos nas escolas brasileiras teve forte influência da educação jesuítica. A educação moral tinha um peso grande nessas escolas que controlavam as atitudes dos alunos, não apenas em relação à vida escolar, mas à sociedade e aos princípios religiosos, preocupava-se e zelava para que o comportamento dos estudantes fosse bem visto pela sociedade. Havia uma vigilância que procurava prevenir as faltas dos alunos, porém quando cometidas eram punidas. As escolas religiosas transferiram para a educação dos jovens escolares a forma de educar que se tinha nos conventos, e mesmo nas praticas educativas da sociedade brasileira profundamente conservadora num largo tempo que segue do período colonial até as décadas iniciais República:

As escolas religiosas que desde Anchieta e Nóbrega atuam no Brasil seguiram a disciplina dos conventos e casas religiosas e, por muito tempo, orientavam suas unidades pelos valores disciplinares próprios da formação de um monge ou religioso. Nestas escolas o silêncio que levava à meditação era uma exigência fundamental. A sacralidade do ambiente escolar que lembrava os claustros era imprescindível. (WERNECK, 1993, p. 69).

Foram transferidos também para o âmbito escolar os castigos que eram aplicados por motivos religiosos. Inclusive a Palmatória foi introduzida no Brasil pelos jesuítas, que visavam disciplinar os indígenas e os filhos dos colonos, seguidos pelos senhores de escravos e mestre escola, como método escolar disciplinar.

Por meio do *Ratio Studiorum*³, os colégios jesuíticos colocavam em exercício o principal objetivo da educação que era a formação cristã do povo. Nesse momento os castigos (físicos ou morais) eram utilizados para corrigir desvios de conduta mais ligados à moral, a decência e pudor e também para incentivar a aplicação aos estudos.

Encontramos no texto, na parte intitulada: *Regras do Prefeito de Estudos Inferiores (= ginasiais)*, referências ao uso de castigos em determinadas situações.

38. *Corretor*. - Por causa dos que faltarem ou na aplicação ou em pontos relativos aos bons costumes a aos quais não bastarem as boas palavras e exortações, **nomeie-se um Corretor, que não seja da Companhia. Onde não for possível, excogite-se um modo que permita castigá-los por meio de algum estudante ou de maneira conveniente**. Por faltas, porém, cometidas em casa, não sejam punidos em aula a não ser raras vezes e por motivo bem grave. (grifos nossos)

39. *Os que recusam a correção*. - Os que não aceitarem as correções corporais ou sejam a elas constrangidos, se possível, ou se isso não puder ser convenientemente, como no caso dos mais crescidos sejam afastados do nosso Colégio, avisando-se previamente o Reitor. Do mesmo modo se proceda com os que faltam freqüentemente às aulas.

É possível identificar no texto que havia um cuidado para que o professor não aplicasse o castigo no aluno, sendo necessário a nomeação de um corretor. A parte grifada do texto ressalta que quando não houvesse corretor deveria ser encontrado um meio para que castigo fosse aplicado por outro estudante. Um dos meios que atenderia a essa orientação seria a *sabatina*⁴, na qual os alunos eram punidos pelos colegas.

³ *Ratio Studiorum*: Conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos. Sua primeira edição, de 1599, além de sustentar a educação jesuítica ganhou status de norma para toda a Companhia de Jesus. Tinha por finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas. (fonte: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/1_Jesuítico/ratio%20studiorum.htm. Acesso em 30/04/2012.).

⁴ Segundo o *Ratio Studiorum*: 26. *Sabatina*. — *No sábado recorde-se tudo o que foi ensinado na semana. Se, de quando em quando, se oferecerem alguns para responder sobre todas estas lições ou sobre um livro inteiro, escolha o professor os melhores e os demais o ataquem, cada qual, com duas ou três perguntas; e não fique isto sem recompensa.*

Na parte em que são descritas as *Regras Comuns aos Professores das Classes Inferiores*, encontramos uma recomendação para o uso dos castigos morais em substituição aos físicos, acreditando-se que aqueles tinham um maior benefício e também orienta a forma correta de aplicá-los:

39. *Cuidado da disciplina.* - Nada mantém tanto a disciplina quanto a observância das regras. O principal cuidado do professor seja, portanto, que os alunos não só observem tudo quanto se encontra nas suas regras, mas sigam todas as prescrições relativas aos estudos: **o que obterá melhor com a esperança da honra e da recompensa e o temor da desonra do que por meio de castigos físicos.**

40. *Modo de castigar.* Não seja precipitado no castigar nem demasiado no inquirir; dissimule de preferência quando o puder sem prejuízo de ninguém; **não só não inflija nenhum castigo físico (este é ofício do corretor)** mas abstenha-se de qualquer injúria, por palavras ou atos não chame ninguém senão pelo seu nome ou cognome; por vezes é útil em lugar do castigo acrescentar algum trabalho literário além do exercício de cada dia; **ao Prefeito deixe os castigos mais severos ou menos costumados**, sobretudo por faltas cometidas fora da aula, **como a ele remeta os que se recusam aceitar os castigos físicos** (1832; a correção) principalmente se forem mais crescidos (**Grifos nossos**, Const. p. IV, c. 7, n. 2 D).

Apesar de o Ratio Studiorum orientar os professores a usarem a premiação/recompensa e o vexame na disciplina dos alunos, e determinar quem seria responsável por aplicar os castigos físicos (o corretor ou o prefeito), orientando ao professor a não inflingir nenhum tipo de castigo, não prevê punições para o professor que dele se utilizasse. A sabatina era um instrumento de verificação de aprendizagem e como se sabe a palmatória era uma aliada nesse processo, o aluno que não decorasse a lição eram palmatoados.

Mesmo propondo a diminuição dos castigos físicos, a educação religiosa conta com uma série de outros castigos, além da permanência daqueles no sistema escolar. Contrariamente ao que era proposto como progresso da nação, a palmatória será amplamente utilizada como instrumento do processo civilizador que ocorrerá prioritariamente nas escolas.

1.3 O processo de civilização/modernização da sociedade brasileira e o disciplinamento

Com a crescente exigência para que a sociedade brasileira se tornasse civilizada e assim alcançasse o progresso material e mental a institucionalização das escolas seria o lugar no qual as praticas disciplinares ganhariam maior expressão. Esse quadro passa a ser observado, sobretudo, a partir da segunda metade do século XIX, na institucionalização da escola pública e grande proliferação dos colégios particulares. A intenção era a formação cívico-religiosa, ainda que isso parecesse estranho, mas o estado monárquico brasileiro tinha na religião cristã sua grande âncora para conter os conflitos sociais. A ordem e a obediência eram os objetivos da formação, afinal o país estava se constituindo como nação, e isso exigia cidadãos que fossem educados desde cedo numa ordeira civilidade.

A escola, então, passou a funcionar semelhante a um quartel, como afirma Werneck, 1993, p. 69, “Existem várias influências na organização de nossas escolas. Quanto ao aspecto disciplinar, as nossas escolas foram influenciadas por dois tipos de organização: os quartéis e os conventos.”. O que não significava dizer que houvesse um rigor interno, uma vez que o sistema de vigilância ainda era profundamente frágil. A ausência de pessoal remunerado para cumprir esse papel encontrava-se nos poucos inspetores para atenderem uma grande proporção de instituições. Se de um lado, havia o desejo dos governantes por um povo ordeiro, na mesma proporção faltava elementos de efetivação desse propósito.

Para atender a essa necessidade social, as escolas copiavam práticas disciplinares de outras organizações:

As escolas públicas desprovidas de pessoal especializado copiavam os quartéis muito de perto, as formas eram importantíssimas, as ordens unidas marcavam os inícios e finais de recreios e a ação dos professores era muito semelhante às ações de comandos que deveriam ser prontamente obedecidas. (WERNECK, 1993, p. 69-70).

É possível encontrar essas características na organização que o ⁵Método Lancaster dava às escolas: “O aluno é a grande vítima da mecânica do ensino mútuo: está preso a um

⁵ O método Lancaster ou mútuo foi atribuído ao educador londrino Joseph Lancaster. Tinha como característica principal em sua metodologia o fato de utilizar os próprios alunos como auxiliares do professor. Um aluno era escolhido para ensinar as lições aos demais. Também, privilegiava a memorização do aprendizado e fazia uso de prêmios e castigos aos alunos. Para punir os alunos desobedientes era utilizada a

verdadeiro sistema militar, que o leva a agir somente mediante uma ordem e a submeter-se a um condicionamento destinado a torná-lo um cidadão dócil e obediente.” (BASTOS, 1999, p. 102).

Durante a construção do Estado Nacional Brasileiro havia a necessidade de contenção da desordem social. A disciplinarização das classes subalternas era o objetivo da civilização do país. Segundo Neves (2003, p.7), “A instrumentalização desse “projeto civilizatório” se fez por meio da oficialização do Método Lancasteriano em 1827.”, no qual os princípios de moralização e civilização dos alunos se sobrepõem aos saberes escolares.

Durante o Império a escola no Brasil passa por várias reformas, no que diz respeito à organização e métodos de ensino. Nessa época se discutia novas formas de disciplina que fossem mais adequadas à civilização do povo:

Uma das prescrições recorrentes foi no sentido da suspensão dos castigos físicos - o que encontrava correspondência com o desenvolvimento, à época, de padrões mais civilizados de comportamento social, fundados no autocontrole e na autodisciplina. Como vimos desde o início da Idade Moderna o monopólio da violência e da força física foi atribuído ao Estado, cabendo aos indivíduos regular sua conduta individual em sociedade. (VEIGA, 2007, p. 175)

O método Lancaster, implantado nas escolas brasileiras a partir de 1820, por exemplo, previa a substituição dos castigos físicos por outras formas de disciplina: “Lancaster, criador do método mútuo, condenou os castigos físicos, recomendando medidas disciplinares que expusessem os alunos a situações de embaraço público ou de elogios manifestos [...]” (VEIGA, 2007, p. 175). Isso não significou que os castigos físicos desaparecessem do contexto escolar, mas que houve um repúdio maior quanto à sua utilização e uma crença na efetividade de outros meios disciplinares que procuravam, sobretudo, provocar o sentimento de vergonha em quem cometesse faltas. Vemos que há uma recomendação ao uso do castigo moral como forma disciplinar. Nesse período haverá uma ênfase nos prêmios como instigadores da ordem e da aprendizagem. Eram preferíveis as recompensas, pois essas serviam de exemplos para os demais alunos que não as recebessem.

palmatória e, para recompensar, o método presenteava-os com medalhas. A vantagem era proporcionar o ensino há um grande número de alunos e a baixo custo. (SAVIANI, 2007)

Para entender como a necessidade de disciplina era indispensável nessa época, observa-se a insistência na manutenção de métodos disciplinadores. Segundo Villela (2000), a permanência da utilização do método Lancaster, mesmo sem apresentar resultados com relação à aprendizagem, se dava porque na verdade ele era considerado útil mais por seu caráter disciplinador do que de instrução.

Os dirigentes estavam preocupados em disciplinar o povo, tendo em vista o projeto civilizador que queriam para a nação, e encontraram no método uma forma de atingir as classes populares:

O método Lancasteriano procurava desenvolver principalmente os hábitos disciplinares de hierarquia e ordem, exercia um controle pela suavidade, uma vigilância sem punição física. Características que se encaixavam perfeitamente nos propósitos políticos do grupo conservador. (VILLELA, 2000, p. 107).

Contudo, para responder as exigências das autoridades, de uma sociedade regada e disciplinada, a escola como a agência principal de educação, não deixava de utilizar os castigos físicos. O próprio método Lancaster, apesar de rejeitá-los, sugerindo, sobretudo, os castigos morais, admitia punições severas, que não deixavam de ser físicas. Assim, não houve substituição dos castigos físicos, mas introdução de novos instrumentos que também passaram a ser aplicados nas escolas.

É possível observar a partir do que foi dito, como naquela época a educação era considerada um instrumento ideal para o desenvolvimento do projeto social. Foi nessa época que no Brasil o uso dos castigos físicos passou a ser problematizado pelos intelectuais de viés mais progressista. Apesar de se ter a necessidade de ordem e disciplina social, a utilização deste recurso era incoerente com o ideal de civilidade. Nesse sentido vão aparecer os defensores do castigo moral, como substituição dos castigos corporais, no entanto como já foi antecipado, estes eram considerados por muitos como ineficientes em relação aos primeiros. De uma forma ou de outra, queria-se a garantia de uma escola bem disciplinada, capaz de ser reconhecida como lugar de correção e regulação de comportamento.

Nos discursos do educador baiano Abílio César Borges, defensor do fim dos castigos físicos nas escolas, trata sobre sua luta, anseio e dificuldades encontradas na tentativa de eliminar da prática escolar os castigos corporais: “Cumpre-me, pois, ir por diante do meu apostolado; cumpre-me não repousar um momento: batalhe embora a descoberto e sozinho,

com adversários que não ousam mostrar-se” (p. 193)⁶. Segundo Borges, muitos ainda exaltavam a palmatória, mas não faziam isso publicamente. Eliminar os castigos físicos da escola não significava redução da disciplina escolar, apenas uma mudança de instrumentos punitivos. Como salienta o próprio Borges 1858: “A verdadeira ciência quer a liberdade, porém igualmente a ordem, sua condição suprema: - só a ignorância ligada ao orgulho e a desmoralização procuram perpetuar a desordem.” (p.51)⁷. O “Barão de Macaúbas” afirma ainda que a docilidade deve fazer parte do comportamento dos discípulos. Uma nação não poderia ser civilizada se utilizasse métodos ultrapassados, nem se não zelasse pela ordem e disciplina da sociedade.

No final do Império, com a Abolição da Escravatura e a Proclamação da República, e com a influência dos ideais dos ideais liberais e do positivismo, juntamente com a proposta de educação para todas as classes, pública, gratuita e laica, aparecem propostas de criação de novas instituições com práticas educacionais diferentes da escola tradicional, com o objetivo de atender as exigências sociais. A partir de então, começam a ser destacadas as ideias de educação a serviço da nação, com o objetivo de tornar o país moderno, que pudesse ser inserido entre aqueles países considerados desenvolvidos, e que será, no século XX, um dos pilares da Escola Nova.

O que se terá, então, nessa época é um forte debate acerca das formas de disciplina e seus efeitos para o desenvolvimento do indivíduo, que envolverá as autoridades, os intelectuais, os professores e pessoas interessadas na educação.

1.4 O movimento escolanovista e a questão disciplinar

No final do século XIX e início do século XX, o movimento escolanovista ganha visibilidade no cenário internacional. Com início na Inglaterra, o movimento que tem base nas propostas educacionais de grandes pensadores como Pestalozzi (1746-1827), Dewey (1859-1952), e impulsiona a criação de escolas como a de Montessori (1870-1952), Freinet (1896-1966), entre outros, se configura como oposição à escola tradicional. Essa mudança na

⁶ BORGES, Abílio Cesar. Discursos. In: ALVES, LA (org) (2000) **O ginásio Baiano de Abílio César Borges: antologia**. Salvador: IGHB.

⁷ Idem.

forma de ensinar foi influenciada pelo movimento de renovação da escola que se deu em vários países, o movimento ativista:

[...] foi um movimento internacional - embora, sobretudo europeu e norte-americano -, que teve vastíssima influência nas práticas cotidianas da educação, especialmente escolar, e uma continuidade de desenvolvimento de pelo menos cinquenta anos. Enfim, ele realizou uma reviravolta radical na educação, colocando no centro a criança, as suas necessidades e as suas capacidades [...] (CAMBI, 1999, p.513)

Não se tratou de uma mudança apenas no conhecimento, com relação à forma de conhecer, de aprendizagem, mas sim nas práticas educacionais como um todo “[...] que rompia radicalmente com o passado, com uma instituição escolar formalista, disciplinar e verbalista e com uma pedagogia deontológica [...]” (Idem). Portanto, rompia com práticas da escola tradicional.

Na primeira metade do século XX, o movimento da escola nova ganha força no Brasil na busca pela renovação do ensino, que ainda se mantinha sob a forte influência da escola de tradição jesuítica. Os pensadores escolanovistas tinham como pretensão uma escola que pudesse renovar os métodos e a formação do docente da escola primária, e assim vencer o analfabetismo. Simultaneamente, cuidar de incutir valores cívicos e patrióticos na população brasileira, a qual deveria estar a serviço do desenvolvimento da nação. O modo de operar esses valores era por meio das lições moralizantes, assim estão nos livros didáticos dos alagoanos⁸ Rosália Sandoval (1918; 1922) e Elias Sarmiento (1920), nos quais encontram-se propostas de como ensinar a criança a ser obediente, formando na criança também a ideia de civilidade.

Os pensadores da Escola Nova queriam uma educação que contribuísse para o almejado desenvolvimento do país. Como é possível ver nos pareceres de Rui Barbosa⁹, acreditava-se que a educação era o único meio para o progresso:

⁸ Escritores alagoanos: Elias Sarmiento escreveu “O Dote”, Maceió, Casa M. J. Ramalho, 1920 (Livro aprovado pela Instrução Pública do Estado de Alagoas e adotado nas escolas primárias) e Rosália Sandoval escreveu “Através da Infância”, Recife, Imprensa Industrial, 1918 (literatura didática), obras nas quais descrevem como deveria ser a educação das crianças. Fonte: <http://www.abcdasalagoas.com.br>.

⁹ SILVA, Dr. Marconi Mendonça. **O parecer de Rui Barbosa**. Disponível em: <<http://www.advogado.adv.br/artigos/2005/marconimendoncadasilva/oparecer.htm>> Acesso em 10/11/2012.

- 8) Todas as leis protetoras são ineficazes para gerar a grandeza econômica do País; todos os melhoramentos materiais são incapazes de determinar a riqueza, se não partirem da Educação Popular; a mais criadora de todas as forças econômicas, a mais fecunda de todas as medidas financeiras (X, I, 143);
- 9) [...] O meio de ter dinheiro é habilitar o povo a produzi-lo, educando-o; e o povo educado, não o tereis nunca, se não começardes despendendo liberadamente com as reformas do ensino (X, I, 93);

Para que a educação atendesse esse projeto, seria necessária uma renovação do ensino, em seus objetivos, métodos e práticas. Cria-se uma nova concepção de educação, baseada nos estudos que surgiam sobre aprendizagem. Uma educação mais próxima da criança, de seu desenvolvimento. E que valorizava o interesse muito mais do que a imposição de conteúdos. Logo haveria mudanças também na forma de disciplinar.

Os castigos físicos, teoricamente seriam eliminados da punição escolar. Se já havia proibição desde a lei de 1827 - primeira lei geral relativa ao ensino elementar, de utilização de castigos corporais, o repúdio aumenta com as novas ideias sobre educação e desenvolvimento. Os castigos físicos são símbolos da escravidão, que por sinal já havia sido abolida em 1888.

Os escolanovistas brasileiros, por desejarem que a educação seguisse os passos de outros países, não aceitavam a ideia do uso de meios ultrapassados de correção dos alunos. Por isso defendiam o uso de medidas que não passassem diretamente pelo corpo, considerados tortura.

A Escola Nova tinha como um dos seus pilares o completo repúdio aos castigos físicos enfatizando a sua prática na Escola Tradicional em contraposição ao escolanovismo que se alardeava como uma escola de prazer, alegria onde era dada uma maior autonomia do aluno, bem como maior liberdade de ação e de expressão. (SOUZA, 2000, p.6)

Contudo, mesmo tendo uma perspectiva diferente de educação, nem todos os adeptos do movimento tinham a mesma opinião sobre os castigos físicos. O que aconteceu foi que segundo Souza (2010, p. 205),

O movimento escolanovista constituiu-se agrupando posicionamentos contrários, diversificados e por vezes opostos. Mesmo com relação a um dos

pilares da Escola Nova, o repúdio ao uso dos castigos físicos na escola, não se encontra em concordância absoluta. Embora se possa afirmar o predomínio de posições contrárias ao uso destes, havia aqueles que consideravam ser impossível e/ou até mesmo prejudicial sua erradicação absoluta.

Muitos dos debates que aconteceram na época se davam em torno da forma de disciplinar o aluno. Influenciados pelas ideias do movimento, muitos intelectuais da educação, médicos, professores, pais, etc. criticaram o uso dos castigos corporais como instrumento de disciplina na escola e também na educação familiar.

Mesmo com as divergências entre seus pensadores, a Escola Nova propôs outro tipo de disciplina. Na busca de superar escola tradicional, o movimento criticou o tradicional método disseminado pelos jesuítas e que permaneceu, ainda fortemente, nas escolas até o fim do século XIX.

CAPÍTULO 2

DISCURSO OFICIAL *VERSUS* PRÁTICA DE CASTIGOS: O DEBATE NACIONAL E LOCAL

O uso de castigos foi objeto da legislação escolar brasileira, que proibia ou delimitava os tipos de castigos a serem usados pelos mestres na escola. Isso provocava um debate nacional e local sobre o assunto, recheado de divergências de opiniões.

A primeira lei que proíbe os castigos “físicos” na escola brasileira é a de 1827, primeira Lei Geral relativa ao Ensino Elementar. Decreto, outorgado por Dom Pedro I, se tornou referência para os professores das províncias na educação imperial. Esta em seu artigo 15 estabelece que os castigos usados nas escolas sejam os praticados pelo método Lancaster: “Art. 15. Estas escolas serão regidas pelos estatutos atuais se não se opuserem a presente lei; os castigos serão os praticados pelo método Lancaster”¹⁰.

O Método Lancaster é importante para a compreensão do embate sobre os castigos físicos, pois os castigos determinados por ele foram aceitos legalmente para substituição dos primeiros. Como pudemos ver anteriormente, o método não previa castigos físicos, apesar de permitir punições severas, orientava o uso de castigos morais. Essa é considerada uma das vantagens do método, já que em outros aspectos recebe várias críticas, principalmente pelo tipo de educação que propunha para a população de menor poder econômico. O fato de não permitir castigos físicos, não significava que o método tinha menos controle sobre os corpos. Segundo Lins (1999, p. 83) a própria estrutura física das salas de aula mostram a preocupação com a ordem. As janelas eram “[...] dispostas de maneira que não se permitia as crianças nenhum olhar para além da sala; o que significa controle de todos os movimentos e sentidos.” Além disso, propondo uma educação baseada na memorização e repetição, previa punições para o erro: “A não-repetição adequada implicaria castigo e humilhação. A criança era transferida para a classe de onde havia saído. Em contrapartida, a recompensa era a passagem para uma classe mais adiantada.” (LINS, 1999, p. 84)

¹⁰ _____. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em < <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb05a.htm> > Acesso em 16 de set. 2010.

Sucupira (2005, p.58) ressalta que a palmatória reinou até o século XX. Na discussão na Câmara do projeto da lei de 1827, segundo ele, o deputado Holanda Cavalcanti se opôs a emenda que abolia o castigo corporal, com o argumento de que poucas pessoas seriam capazes de ensinar sem a palmatória. “[...] presumo que entre nós atualmente haverá pouca gente capaz de ensinar sem palmatória [...] Então, para que vamos excluir a palmatória?” Este era o pensamento do então deputado.

O decreto de lei 1.331 A – De 17 de fevereiro de 1854, que aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte aborda em seu artigo 72 sobre os meios disciplinares que deverão ser usados nas escolas que são “repreensões, tarefa de trabalho fora das horas regulares, outros castigos que excitam o vexame, comunicação aos pais para castigos maiores e expulsão da escola”.

Vemos que nessa época já se enfatizava mais o castigo moral, como cita o decreto, que excitam o vexame, o que não significava que nas escolas os castigos físicos tivessem sido abolidos, dado que consta em alguns documentos da época e na memória de quem ainda está vivo. Porém essa rejeição aos castigos físicos passou a fazer parte do discurso dos intelectuais da época. Ser favorável ao uso de castigos corporais já era considerado uma atitude retrógrada, como pontua Abílio César Borges no discurso proferido por ocasião da solenidade de distribuição de prêmios do Ginásio Baiano em 1861:

Ninguém compareceu ainda até hoje no grande fórum da imprensa a defender e autorizar os merecimentos da palmatória convencendo a opinião de que sem ela não pode haver instrução nem educação: entretanto que por boca pequena, muitos não cessam de glorificá-la, continuando embora a medos e cautelosamente a tiranizar impunemente a pobre infância, e a aviltá-la com esse instrumento de escravos. (BORGES In: ALVES, 2000, p.193).

O “Barão de Macaúbas” ao escrever o texto “vinte anos de propaganda contra o emprego da palmatória e outros meios aviltantes no ensino da mocidade”, publicado no jornal “O Globo” em 1876, começa com um pequeno texto: *À redação do “Globo”*, no qual elogia a redação do jornal pelo artigo publicado que critica os mestres que usavam castigos corporais. Referindo-se a publicação do jornal, ele diz que o artigo,

[...] Denuncia com um zelo para o qual não ha elogios bastantes, os mestres que, nos fazendo retroceder aos tempos da barbaria, aqui nesta mesma corte,

centro do movimento progressista do país, e à face do governo imperial, continuam a flagellar as frageis crianças com castigos corporaes, que até para os escravos começam a ser abandonados. (BORGES, 1880, p. 2).

O repúdio pelo castigo corporal não estava ligado apenas à renovação dos métodos pedagógicos, ou seja, não se ligava apenas ao campo educacional, mas a aspectos mais gerais da sociedade. Tratava-se de um desejo por tornar a nação civilizada. Uma nação que estava em busca do progresso não poderia ter práticas arcaicas que lembravam um país ainda sob o domínio do atraso, tal como os castigos físicos, que era considerado uma prática rejeitável, dado sua condição de último apelo para disciplinar à infância, isto é, só se recorria a ele, por não ter desenvolvido outros meios eficientes para manter a disciplina.

E` erro por demais prejudicial suppõem muitos pais, e na maxima parte os preceptores, que só por meio do terror se póde manter nas escolas a disciplina conveniente, e alcançar dos discipulos maior attenção, mais desenvolvimento da intelligencia, e mais rapido aproveitamento. (Idem, p. 4).

A crítica do Barão de Macaúbas aos mestres com plena aceitação dos pais a respeito das práticas repressivas ao corpo infantil era sustentada sob o argumento de que outros meios haviam para disciplinar as mentes e os corpos: as histórias infantis. As fabulas moralizantes foram em grande parte produzidas nos livros que Abílio Cesar Borges fez circular por todo o país como: “Livros e Leitura”, Série de livros: Primeiro, segundo e Terceiro Livro de Leitura Para Uso da Infância Brasileira (1868), Pequeno Tratado de Leitura em Voz Alta (1879), “Novo Primeiro Livro de Leitura – Leitura Universal (1888)”, “Quarto Livro de Leitura” (1890), que foram adotados como livros didáticos.

O discurso que repugnava essas práticas de castigos corporais, próprio de uma época em que era necessário difundir o progresso material e mental do país, questionava-se o fato de os castigos físicos tornarem os alunos desinteressados pela escola, e somente frequentá-la pela obrigação imputada pelo adulto.

Em vez de se excitar nos meninos o amor das sciencias e das lettras, empregando-se os meios adaptados para que comprehendam suas vantagens

e encantos tornam-nos aborrecidos, e até inimigos dellas, a poder de dôres, soffrimentos e humilhações de toda especie. [...] Qual será em verdade o estudante que tome gosto pela instrucção, si, para alcançal-a, é preciso atravessar um longo supplicio de palmatoadas e castigos de todo genero, além, além de ter diante de si eternamente um mestre sempre carrancudo, que mais mereceria o nome de inimigo ou carrasco?(BORGES, 1880, p. 7-8).

Além do mais a permanência da prática de castigos corporais, mesmo com as recomendações de seu abandono, eram incentivados pela Igreja que acreditava na salvação da alma por meio da punição do corpo. O que também era transferido para a educação: acreditava-se que punindo o corpo se corrigiria os “desmandos do espírito”. A esse respeito Borges indaga:

Pois para se educar o espirito, o espirito que é uma emanação de Deus que é todo puro amor, em vez de ammor, só se ha de empregar rigor?! Não haverá meio de reger a alma humana sinão fazendo padecer o corpo? Pois a sciencia é cousa que se introduza no espírito á força de pancadas? E`o corpo ou a alma que aprende ou sente? Não parece mais consetaneo á razão corrigir os desmandos do espirito com amor e conselhos, ou com outros meios moraes que obrem directamente sobre o mesmo espirito? E promover a emulação e o gosto do estudo estimulando os brios e a dignidade da infancia?(Idem, p. 8).

A proposta de novos meios para correção dos erros e disciplinamento, sobretudo da infância e juventude, essa era a preocupação daqueles que desejavam a abolição dos castigos físicos. Os defensores de uma renovação do ensino, que faziam parte do movimento escolanovista, influenciaram as determinações oficiais de regulamentos e práticas educacionais, provocando mudanças de orientação teórico-metodológicas aceitas pelo estado, expressas em leis e decretos.

Encontramos no “*Compêndio de Pedagogia Prática*” organizado pelo professor do Curso Normal da Província das Alagoas em 1888 para ser usado na formação de professores do magistério primário, orientações quanto às punições que deveriam ser aplicadas nas escolas, além de prêmios e recompensas. Nele está exposta a necessidade das punições: ¹¹“Si as recompensas os premios são necessarios para incitar as crianças ao estudo e ao cumprimento de deveres, as punições tambem são indispensaveis apara correcção das que se

¹¹ Foi mantida a escrita original nas citações do texto de ARAÚJO (1886).

tornão negligentes no estudo, ou prática actos contrarios á moral.” (ARAUJO, 1886, p. 26). Porém orienta também qual deveria ser a natureza das punições: “As punições devem ser de natureza que despertem nas crianças os sentimentos de vergonha e de pudor.” (Idem). E ainda lista quais seriam as penas cabíveis:

Um mestre prudente póde estabelecer em sua escola diversos meios correccionaes; entretanto aconselhamos os que se seguem, em sua maioria, verdadeiras antilheses dos premios.

1º - Reprehensão em particular; 2º - Reprehensão perante a escola; 3º - Perda de bilhetes de satisfação; 4º - Perda de medalhas; 5º - Cancellação do nome, se estiver no *Quadro de honra*; 6º - Inscricção do nome em um quadro que se denominará – Quadro negro; 7º - Despedida provisória; 8º - Despedida definitiva. (Idem, p. 26 e 27)

A orientação ao uso de castigos que despertassem sentimento de vergonha e de pudor presente na fala de Araújo (1886) esteve presente em todos os discursos que visavam à substituição dos castigos físicos pelos morais e nas leis, mesmo quando ainda não havia punições para os que desrespeitassem e continuassem aplicando castigos físicos em seus alunos.

A *Consolidação das Leis da Instrução Pública*, publicação organizada pelo alagoano Diegues Júnior em 1889, reúne os decretos, leis e regulamentos criados até o ano da publicação do documento. No capítulo V, que trata do Regime Interno das Escolas, em seus artigos 53 e 54, cita a orientação do regimento de 1833, que aborda sobre os castigos físicos nas escolas como algo a ser evitado, tendo em vista o tipo de escola que se queria para os alunos:

Art. 53. Sendo os mestres na educação moral verdadeiros pais de seus discípulos, devem ter todo o cuidado de os ir formando de gênio dócil, inspirando-lhes temor a Deus, gosto à ciências, amor à verdade, obediência a lei e respeito aos superiores.

Art. 54. São por isso obrigados a evitar, quanto poderem, a mínima severidade e os castigos físicos conduzindo os discípulos pelo

estímulo do pudor, liberdade e emulação. (reg. De 21 de outubro de 1836, art. 8º).

(Consolidação das Leis da Instrução Pública de 1889, p. 27)

Além de orientar os professores a evitar os castigos físicos, a Lei de 1853 e os regimentos de 1865 e 1870, referidos no artigo 55 da Consolidação das Leis da Instrução Pública em 1889, que trata das penas e sua aplicação, citam os tipos de castigos que seriam permitidos na educação escolar:

1. repreensão em particular
2. repreensão perante toda a aula
3. retenção na escola além das horas de trabalho
4. castigos moderados
5. comunicação das faltas aos pais
6. rebaixamento de classe
7. expulsão temporária da escola
7. expulsão definitiva da escola

(Lei n. 226 de 11 de julho de 1853, art. 40, Reg. De 27 de março de 1865, art. 5º e Reg. De 4 de setembro de 1870, art. 19).

(Consolidação das Leis da Instrução Pública de 1889, p. 27)

É possível observar que o castigo moral naquela época era um substituto do castigo físico permitido aos mestres, já que eram considerados necessários para a formação de comportamentos desejados na disciplina dos alunos e, além disso, não eram considerados retrógrados por não serem aplicados “fisicamente”. No entanto, mesmo sendo humilhantes, eles eram dispensados e voltava-se ao castigo físico, considerado mais eficiente. Os mestres não conseguiam o mesmo efeito do castigo físico. Ao explicarem os motivos de voltarem a utilizá-lo, enfatizavam que somente depois de terem feito uso de uma série de punições, recorria-se ao castigo físico.

Nas leis e decretos encontrados na Consolidação das Leis da Instrução Pública em 1889 referentes às penalidades e suas aplicações, encontram-se apenas orientações e descrição dos tipos de castigos que poderiam ser aplicados na escola, no entanto não localizamos literatura que nos apontasse alguma ação efetiva de punição para quem tenha utilizado os

castigos físicos nas escolas. Inclusive ao tratar das faltas cometidas pelos professores que seriam puníveis, estes só seriam responsabilizados se exercessem a disciplina “sem critério”.

Conforme o documento citado supõe-se que até 1889 não havia em Alagoas uma lei que proibisse explicitamente os castigos físicos, os professores eram apenas orientados a evitá-los.

No Decreto n. 401 de 23 de Novembro de 1906, que “*Dá Novo Regulamento à Instrução Pública do Estado de Alagoas*”, não descreve as penalidades para o ensino primário, nem há proibição explícita de castigos físicos. Apenas no capítulo X, que trata da Escola Normal, no artigo 202 (p.25) afirma que todos os alunos estariam sujeitos as seguintes penas: admoestação, repreensão, suspensão, exclusão.

Já o decreto n. 787, de 3 de setembro de 1915 que aprova o Regulamento da Instrução Pública do Estado de Alagoas de 1915, no capítulo VI, trata dos deveres dos professores e proíbem os castigos físicos:

Art. 43. Ao professor primário incube, além de outras obrigações inerentes ao seu cargo, o seguinte:

[...]

3. Manter a ordem, disciplina e regularidade do ensino escolar,

7. Empregar todos os meios suasórios antes de aplicar aos seus alunos qualquer correção disciplinar e nunca a empregar senão com moderação e critério.

Art. 44. É expressamente proibido ao professor:

[...]

3. Infligir castigos físicos aos seus alunos

(Regulamento da Instrução Pública do Estado de Alagoas de 1915, p. 11-12)

O capítulo XI deste regulamento trata das penas que seriam aplicadas aos professores por seus erros:

Art. 84. Os professores públicos primários ficam sujeitos às seguintes penas:

1º Advertência

2º Multa

3º Suspensão

4º Perda do cargo

Art. 86 – A multa será aplicada ao professor que:

[...]

f – Aplicar castigos físicos a seus discípulos.

(Regulamento da Instrução Pública do Estado de Alagoas de 1915, p. 17)

E ainda no capítulo XV ao falar das funções dos fiscais de ensino determina:

Art. 13. Cumpre aos Fiscais do Ensino Público Primário visitar com frequência as escolas sob sua jurisdição, velando cuidadosamente pela observância das medidas abaixo designadas:

[...]

e - Proibição dos castigos físicos.

(Regulamento da Instrução Pública do Estado de Alagoas de 1915, p. 21)

Com isto pode-se dizer que os castigos estavam proibidos por lei, já que quem fizesse uso deles também seria punido. O Regulamento também mostra que outras penas deveriam ser utilizadas para manter a ordem e a disciplina em substituição dos castigos. Ao tratar do Ensino Secundário define como penas para os alunos: advertência, repreensão, suspensão, expulsão.

Alguns intelectuais de Alagoas, porém, não estavam menos preocupados com essa questão que os de outras províncias. O debate local caminhava basicamente na mesma direção do nacional.

O saber médico também passou a se interessar pelo assunto. Em 1927, em um artigo publicado na *Revista de Ensino* com circulação em Maceió, o Dr. Martinho da Rocha Junior (provavelmente um pediatra), escreve sobre o assunto, demonstrando preocupação com a aplicação de castigos físicos na infância escolar. Em um dos seus artigos “*Será o castigo corporal medida educativa admissível?*”, ele inicia afirmando que:

Tanto o professor como o pediatra moderno se deve interessar por assunto de tamanha relevância, discutindo com os pais de seus alunos, ou clientes, as vantagens e perigos dessa medida... Não creio, exista em matéria de

educação outro tema que mais vivas e apaixonadas contendas tenha suscitado. (ROCHA JUNIOR, 1927, p. 30).

No decorrer de todo seu texto ele condena algumas medidas disciplinares como o processo de ameaças ou a premiação. Com relação aos castigos físicos Rocha, Junior reconhece que em alguns casos, para os quais outros meios são infrutíferos, o castigo físico se tornava necessário. Contudo, explica que essa necessidade de recorrer ao castigo corporal é resultado de erros disciplinares, ou seja, quando a criança é “*mal conduzida durante muito tempo por muito tempo*” (Idem). A partir de suas palavras entende-se que ele, entre outros seus contemporâneos, acreditava na substituição dos castigos físicos, que ele denomina de “*medida extrema*” por outros meios capazes de induzir à obediência. Não escondendo sua preocupação com a disciplina que era necessária. Inclusive cita no texto medidas a serem tomadas desde cedo na educação da criança:

O melhor meio de educar crianças de baixa idade é tratá-las com brandura, obrigando-as, entretanto, a submeter-se à nossa vontade: ordem dada é ordem cumprida. Claro está que as pessoas em contacto com elas devem ser as primeiras a revelar bons modos porque seu mau ou bom exemplo é sem demora, imitado. Quando o bebê atinge tres anos, recomenda-se muito a frequência de jardins de infância. Além disso, adotem desde cedo em casa brinquedos que prendam sua atenção (massa para moldagem, cubos de madeira para construção, desenhos coloridos, etc.). (ROCHA JUNIOR, 1927, p. 30).

Nesta fala, vemos como a necessidade de disciplina já se mesclava à necessidade de reconhecimento das necessidades infantis. Com as idades, com o brincar, com o brinquedo (adequados), com o passeio, com o movimento etc., características de uma pedagogia mais fundamentada no desenvolvimento infantil.

O referido artigo é encerrado desta forma:

Confesso haver um grande perigo no castigo corporal: a pessoa que o aplica, em regra, só se decide a tanto arrastada menos por intuito de repressão disciplinar, do que por um arroubo de cólera. Nessas condições, a medida degenera facilmente em agressão brutal. Em resumo – Na grande maioria dos casos, o castigo corporal pode ser evitado por medidas adequadas, entretanto, desse recurso violento infelizmente nem sempre podemos prescindir. O castigo representa medicação enérgica cujas dificuldades de indicação, dosagem, via e forma de administração e cujos acidentes possíveis sou o primeiro a reconhecer. (Idem, p. 31).

O autor alerta para os males causados pelos castigos corporais, mas aponta também, para a dificuldade tanto de substituí-lo, como de aplicar qualquer forma de castigo. Craveiro Costa, em texto publicado na mesma Revista de Ensino no ano de 1931, descreve como as mudanças no campo da pedagogia apontavam para uma nova forma de entendimento da disciplina escolar, que estaria ligada às novas concepções pedagógicas:

[...] Os tempos mudaram, a pedagogia reformou os seus processos e a escola evoluiu. A disciplina escolar humanizou-se, tomando por ponto de partida, precisamente o contrário daquele velho preceito terrorista - o afeto, que o professor deve procurar inspirar aos seus alunos. E da alacridade, da expansão, da curiosidade da criança, o professor deve colher os elementos necessários à ordem na sua escola, à aprendizagem das lições e à formação do caráter. (COSTA, 2011, p. 177).

Caminhava-se para o fim da primeira metade do século XX e agora sim, os castigos não estavam apenas não recomendados, mas estavam oficialmente proibidos por lei no estado, como vimos no decreto desde o decreto n. 787, de 3 de setembro de 1915. Costa escreve sobre as mudanças no âmbito escolar:

Os castigos físicos foram abolidos e os castigos morais ficaram restritos às faltas mais ou menos graves, consoante o julgamento calmo e refletido do professor, aplicados de modo que a criança saiba por que vai ser castigada, a fim de que se convença da justiça da punição. Porque é preciso manter íntegra a personalidade infantil, desenvolver na criança a confiança em si mesma e concorrer para que nela desbrochem facilmente os sentimentos de bondade, de altruísmo, de desprendimento, de independência, que são o ornamento do bom caráter. (COSTA, 2011, p. 177-178).

Por alguns termos usados pelo autor do texto, podemos ver que essa nova forma de pensar decorria dos novos conhecimentos acerca da infância, por exemplo, “personalidade infantil”, “afeto”, “curiosidade da criança”, ou seja, em virtude do conhecimento do desenvolvimento infantil, já não se admitia que a criança fosse castigada para aprender.

Como são confirmados em relatos orais, os castigos não desapareceram e continuaram a ser venerados por muitos. Costa afirma:

Os castigos corporais, por exemplo, abolidos na escola, continuam a vigorar no lar, como meio educativo por excelência. A escola sustenta que “o bom efeito do castigo não decorre da dor, mas do reconhecimento da falta e justiça da punição, porque a dor deixa ressentimento, inspira a revolta, o desejo de vingança”; a família entretanto, mantém o castigo físico como compressor dos desregramentos infantis. (Idem, p. 178).

Mas não foi apenas na família que os castigos continuaram em uso, muitos mestres permaneceram, por muito tempo ainda utilizando-se deles na educação de seus alunos, apoiados muitas vezes pela própria família. Não conseguiam, por outros meios, manter o nível e a disciplina que eram exigidos.

CAPÍTULO 3

O CONTROLE DISCIPLINAR NAS ESCOLAS DE ALAGOAS: OS VESTÍGIOS EM TESTEMUNHOS ORAIS

Como em outras províncias brasileiras em Alagoas os castigos físicos¹² permaneceram em uso como forma de punição dos alunos por um longo período do século XX. Outras medidas foram tomadas como a do castigo moral, no entanto havia casos em que os meios morais de disciplina não garantiam o resultado almejado, e os professores tinham a necessidade de voltar ao uso dos castigos físicos. Isso é descrito em relatório da instrução pública ainda de 1858, apresentado ao presidente da província. Alexandre Passos, na época, professor e inspetor paroquial da província de Alagoas, publicou em um relatório suas impressões sobre tais práticas:

Mas não se achando ainda resolvido uma medida eficaz que substitua aquele castigo na polícia das aulas a fim de conter e corrigir os meninos que se não tornarem dóceis com os meios morais de disciplina, sou forçado a pugnar para que ele continue provisoriamente com a maior moderação possível (PASSOS,1858).

Em seu texto, ele deixa claro sua preocupação com as medidas disciplinares que estavam em vigor nas escolas da época e com as exigências sociais e determinações oficiais sobre elas. Sua fala também demonstra o impasse comum à época: a falta de uma medida que substituísse as antigas e com a mesma eficiência. Na falta dessa medida as punições corporais permaneceram durante o Império e chegaram ao século XX sendo encontrada, sobretudo, nos mestres, que acreditavam na não substituição dos castigos físicos por outro modo disciplinar igualmente eficiente.

No entanto a concepção que se tinha no início do século XX, disseminada pelos escolanovistas no Brasil, era que as pessoas teriam que ser educadas para acompanhar o desenvolvimento do país. Alguns métodos, meios, táticas, que faziam parte do modelo de educação anterior passaram a ser considerados atrasado, retrógrado e contrário aos ideais da civilização pretendida para o país. A democratização da escola aconteceria por meio da

¹² Estamos falando aqui do uso “tolerado” de castigos físicos pelas autoridades educativas e pela sociedade naquela época, visto que ainda hoje casos mostram que ele não está totalmente extinto nas práticas escolares.

universalização do ensino, como forma de contribuir para o país que passava por mudanças econômicas devido à industrialização. A educação teria que se adaptar às novas exigências da sociedade:

A educação nova é uma obra de cooperação social, que atrai, solicita e congrega para um fim comum todas as forças e instituições sociais, como a escola e a família, pais e professores, que antes operavam, sem compreensão recíproca, em sentidos divergentes senão opostos (AZEVEDO, 1958: 18).

Fernando de Azevedo, assim como outros escolanovistas acreditavam na educação como meio de transformação social, e por isso, considerava necessário o apoio à liderança do país:

[...] acordar e cultivar a consciência da necessidade de colaborar com o poder público na obra da educação popular, que, não só pela sua extensão como pela amplitude dos horizontes pedagógicos, que lhe rasgou a reforma, exige a contribuição moral e material de todos os elementos e instituições sociais (AZEVEDO, 1958a: 70).

Em Alagoas, intelectuais influenciados pelo pensamento escolanovista, pretendiam também a educação para o progresso da nação, como lembra Costa (1931, p.17): “Para isso é preciso educá-las no trabalho, e para o trabalho, cuidando seriamente de sua saúde, da sua moral, do seu civismo, despertando-lhe ao mesmo tempo o sentimento de utilidade social”. Neste contexto se terá um discurso contrário ao uso dos castigos físicos, mas, como já foi antecipado, na falta de um método eficaz, os mestres voltavam a eles.

Ao que se pode deduzir essa era uma opinião comum à época, acreditava-se que o castigo moral não era tão eficaz quanto o castigo físico. Este era capaz de manter a disciplina e a ordem e também de fazer o aluno aprender.

Apesar dos indícios de uso de castigos escolares nas escolas alagoanas, se encontram raríssimas fontes (escritas) sobre o assunto. Talvez o próprio fato da naturalização do uso de castigos na sociedade da época, tenha contribuído para o desinteresse em publicizar, denunciar as ocorrências. Para se ter uma ideia, em levantamento de 608 notícias jornalísticas sobre educação circuladas nos jornais *Diário das Alagoas* (1858-1870), *Gutenberg* (1884-

1903), *Liberal* (1869-1876), *Orbe* e na *Gazeta de Notícias*, apenas três¹³ se relacionavam ao tema “castigos escolares”. Apesar de se manter silêncio, os castigos continuavam a ser um prática comum, portanto, de pouco interesse para os intelectuais da época. A modernidade procurou mudar a forma de punição, no entanto, se preocupou muito mais em controlar os sujeitos e manter a ordem.

Diante desses poucos registros a respeito das práticas de castigos escolares em Alagoas do século XIX, optamos por trabalhar com testemunhos orais daqueles que foram penalizados por esse tipo de método disciplinar.

As escolas também são "celeiros" de memórias, espaços nos quais se tece parte da memória social. As reminiscências desse espaço são possíveis pela estrutura das suas rotinas e sua continuidade no tempo. A importância dessa instituição, mesmo quando apontamos a sua crise na construção das subjetividades do mundo contemporâneo, reside no fato de representar, durante a infância e a adolescência, para além da sua finalidade específica, um território de lenta aprendizagem do mundo exterior. Os códigos desse universo transparecem na definição de um espaço que lhe é próprio, no uso do tempo, nas regras disciplinares, nas vestimentas específicas e numa pluralidade de objetos. (NUNES, 2003, p.7).

A partir da fala dessa autora vemos que por meio da memória podemos ter acesso aos efeitos desses códigos, que definem a organização de uma instituição, na vida particular de cada indivíduo e em sua relação com o contexto na qual está inserido. A respeito das memórias aqui trabalhadas, analisaremos os testemunhos de dez pessoas que estudaram entre os anos de 1930 e 1940 nas escolas de Alagoas¹⁴. A escolha das entrevistas foi feita a partir da leitura dos trabalhos, que foram organizados em documentos digitados. Dos que citaram algum tipo de contato com os castigos físicos durante a vida escolar, foram selecionados os dez aqui analisados.

¹³ Este material encontra-se publicado no site <http://www.cedu.ufal.br/grupopesquisa/cea/> num formato de catálogo de fontes do grupo de pesquisa Caminhos da Educação em Alagoas. Segundo Madeira (2007), naquela época a imprensa “teve um excepcional papel educativo no convencimento e na validação de propostas de mudança de ensino”, entre elas a abolição dos castigos físicos.

¹⁴ Pesquisa feita em relatórios produzidos por alunos do primeiro período do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, na disciplina de Fundamentos Históricos da Educação, a partir de entrevistas com alagoanos/as com idade acima de 80 anos, alfabetizados ou analfabetos, que frequentaram de alguma forma a escola, eles falam de suas experiências com a educação.

Em seus relatos eles contam como eram penalizados nas escolas, em cujas práticas eram tratadas como necessárias para prosseguir o ritual de aulas. Assim descrevem os vários tipos de castigos aplicados pelos mestres, como a palmatória, “bolos”, ajoelhar no milho e no feijão, reguada, ficar em pé atrás da porta, entre outros.

Uma senhora de 94 anos, estudante da cidade de Atalaia (AL) lembra:

Comigo não foi diferente, as professoras costumavam como premiações deixar o aluno sair em primeiro lugar e como punições elas nos davam um tapa com a régua e nos colocavam uma orelha de burro, feita de papelão por elas mesmas. (DEPOIMENTO In: AVELINO, 2009).

Como vimos, as formas de castigar eram as mais variadas, mas igualmente perversas e humilhantes, apesar de contrariar a legislação educacional em vigor à época. Os modos e os instrumentos de punição eram diversos e dependiam das faltas cometidas pelos alunos.

A punição era utilizada para educar, por isso o aluno que faltasse a aula, chegasse atrasado, não decorasse a lição, ficasse desatendo às aulas, se comportasse fora dos padrões exigidos, era considerado indisciplinado e recebia o castigo como forma de correção. Já aquele aluno que apresentasse um bom rendimento e bom comportamento era premiado. Independente do tipo de castigo utilizado buscava-se padronizar comportamentos. Os alunos deveriam ser moldados de acordo com que era esperado dele na família, na sociedade, que passavam diretamente pelo corpo. Desde o século XIX, passou-se a almejar um controle cada vez maior do corpo:

[...] o corpo era lugar de importantes investimentos, na sociedade do século XIX, à medida que, através dele, era possível a construção de uma outra subjetividade, que observasse aqueles padrões comportamentais e, que se queria espriar e tornar comum a todos os corpos. (DALCIN, 2005, p.14)

Não era apenas a aprendizagem que estava sendo realçada a força de castigos corporais. Nessa época a educação se preocupava mais em controlar cada movimento, postura, conduta, fala, etc., do indivíduo, a fim de corresponder às exigências da sociedade que buscava se tornar uma nação modernizada, civilizada.

Um ex-professor catedrático, nascido em 1917 em Viçosa-AL, na época da entrevista com 92 anos de idade, relata em depoimento a Farias (2009): "*Eu sou do tempo da palmatória*". Porém ele afirma que nunca precisou ser punido com ela. Reconhece que a disciplina da época era muito rígida e diz que não repetiu com seus alunos ao se tornar professor em 1940.

Assim como os tipos de castigos, as práticas dos professores também não eram homogêneas. Dependia muito da opção pessoal de cada mestre. Havia aqueles que mesmo com a palmatória fazendo parte da sala de aula, à sua disposição, não faziam uso dela, por acreditarem que os castigos físicos traziam prejuízos, em vez de provocar nos alunos o interesse pelo estudo.

A palmatória era muito utilizada para fazer os alunos realizarem as lições. Estava, sobretudo, ligada à aprendizagem, pois nos casos citados de castigo com palmatória, geralmente está associado ao erro, ao não cumprimento das tarefas, à falta de aplicação nos estudos. Nessa época já não era necessariamente um instrumento de punição por indisciplina, no sentido da moral ou de descumprimento de regras. Outros instrumentos já eram usados para este fim, como a advertência, suspensão ou expulsão.

Já no relato de um senhor de 90 anos, nascido no ano de 1919, natural de São Luiz do Quitunde (AL), ele relembra sobre os vários castigos aplicados a ele pela professora em sua escola,

Tinham-se os mais variados tipos como a palmatória, o “argumento” e até ficar de joelhos no milho. A palmatória era a professora que aplicava o castigo, geralmente faziam perguntas da tabuada ou gramática, e até mesmo por falta de disciplina. Esse era considerado um dos castigos mais leves, o argumento era quando dois alunos ficavam um perguntando para o outro geralmente sobre a tabuada, quando um não acertava o outro aluno batia na mão do colega com a palmatória (DEPOIMENTO apud: ANTUNES, 2009,).

Neste caso, o relato relembra que o castigo servia tanto incentivar a aprendizagem, como também um meio de obrigar o aluno ao cumprimento de suas obrigações nas escolas. Podemos ver a partir dos relatos que o erro era inaceitável, considerado como falta de interesse e comprometimento do aluno com estudos. Assim teria que ser punido. Como relata, muitas vezes os próprios alunos puniam uns aos outros.

Outro senhor nascido em 1918, na já mencionada cidade de Atalaia, ao iniciar sua vida escolar, morava no Engenho Paissandu, e estudou também no Engenho Providência, ambos na zona rural da cidade sendo aluno de escola particular. Em entrevista feita por Cunha (2009), diz: “Eu não gostava dos castigos aplicados aos alunos. Eu nunca precisei desses castigos, pois era um aluno muito atencioso, mas eu tinha que participar, pois os alunos que acertavam batiam nas mãos dos que erravam.”.

Na entrevista feita por Peixoto e Costa (2006), uma senhora de 84 anos lembra que começou a estudar aos sete anos na cidade de Flecheiras (AL), em um grupo escolar do Estado de Alagoas. Segundo ela a educação era rígida e cita como castigos mais usados a palmatória e ficar ajoelhado.

Outra senhora de 82 anos, nascida no ano de 1928 do então distrito de Luziápolis, interior de Alagoas, que na época estudava em São Miguel dos Campos/ AL, descreve a situação vivida:

Tinha que aprender se não aprendesse por bem ia aprender por mal, a Maria Rosa chamava nós e apontava um e dizia fale essa lição, batava de juelho se não subesse, batia na mão com a **“palmatória”**, se não, batia cum uma **“régua”** desse tamanho assim que pegava de longe (DEPOIMENTO apud SANTOS, 2010).

O motivo apontado aqui neste caso era a aprendizagem, puniam-se aqueles alunos que não fizessem ou soubessem responder as lições. Mas os castigos se tornaram na época um recurso considerado necessário na prática educativa para fins variados. Um deles era tornar as pessoas obedientes. “A educação deveria desde o mais cedo possível, apresentar às novas gerações os perigos da não submissão e, para tanto, o uso das punições exemplares prestava-se bem a esse papel.” (SOUZA, 2010, p. 201).

Quando o Brasil viu a necessidade de se constituir como nação, no Império, a ordem começou a ser exigida em vários setores da sociedade e principalmente começando pelas escolas, nas quais era possível moldar desde pequenos os comportamentos das crianças.

[...] a escola, desde seus primórdios previu meios de garantir a ordem e a disseminação de comportamentos “adequados”. E também com a necessidade emergente, durante o Império, de se constituir uma Nação, a disciplina se tornava fator preponderante nas escolas, para depois se reverter

para a própria sociedade, nas formas do seu povo se comportar. (DALCIN, 2005, p.22)

Havia a preocupação por parte dos dirigentes de estabelecer mecanismos de controle que abrangesse a todos e com isso garantisse a ordem. Instruir todas as classes era o que se queria no momento, mas essa instrução estava mais ligada à difusão de princípios civilizadores, principalmente aquela destinada às classes populares.

Uma senhora de 80 anos que nasceu no ano de 1929 na Fazenda Flor da Serra, zona rural da cidade de Cajueiro – AL, afirma ter estudado na Escola Municipal Rural Mobra até a 4ª série do antigo primário, descreve como era a disciplina na escola. Ela relembra que a professora a punia com a palmatória caso não soubesse alguma lição, além de falar do temor que os alunos tinham da professora e da postura “impiedosa” dela ao aplicar os castigos.

Em Souza (2010), encontramos o depoimento de uma senhora que nasceu em 1930. Ela também se tornou professora a partir da década de 60. Relembra sua época de estudante e a presença dos castigos na escola. Segundo ela, na condição de professora, essas práticas eram rejeitadas tanto pela direção da escola como pelos pais, mas ainda havia casos em que os pais mandavam o professor castigar seus filhos fisicamente. Ela iniciou seus estudos na zona rural de União dos Palmares-AL, onde nasceu, mas com 11 anos mudou-se com a família para a zona urbana onde concluiu o primário em uma escola estadual. Ao ser questionada sobre os meios disciplinares da escola, ela relata o seguinte: “O professor colocava os alunos ao redor do birô, perguntava um por um a tabuada, se algum não soubesse passava adiante, se o próximo acertasse o anterior levava a palmatória ou puxão de orelha e isso acontecia com o consentimento dos pais’.

Encontramos nesses relatos como o erro era considerado uma culpa e, portanto deveria ser punido, já que deixar de aprender uma lição era considerado falta de interesse do aluno, o que indicava má conduta. “A crença na eficácia das punições na educação envolve não apenas as escolas, mas também as famílias. As punições físicas, por exemplo, ainda são amplamente utilizadas como forma de melhorar o comportamento das crianças.” (SOUZA, 2010, p. 197). Como os próprios pais acreditavam na eficiência do castigo corporal, fazendo uso deles no âmbito familiar, podemos entender porque que os mestres os utilizavam com facilidade num contexto com ideias pedagógicas e sociais que apontavam para outras direções e de legislação

que proibia essa prática, nesse momento já com punições para quem desobedecesse e aplicasse castigos físicos nos alunos.

O depoimento citado por Santos (2009), de uma ex-professora, que nasceu em 1932 no município de São Miguel dos Campos e que ensinou durante 31 anos, até início dos anos de 1958, mostra como em meados do século XX, a palmatória ainda era um objeto que fazia parte do cotidiano das escolas e como na época os mestres consideravam o castigo útil na aprendizagem: [...] utilizava o quadro negro para passar as tarefas, livros e também a palmatória, que não significava um castigo, mas sim um meio de deixar o aluno mais atento a aula incentivando-o a estudar, e isso funcionava.

Aragão (2012), em seu texto: “práticas de castigos escolares o cotidiano é pintado por muitos e diferentes pincéis” referindo-se a depoimento de pessoa que foi castigada com a palmatória, mostra que apesar de todas as iniciativas que surgiram durante o século XIX e XX, a palmatória não era na escola apenas um enfeite, um objeto da mobília escolar, sem utilidade, mas ainda servia aos mestres na disciplina de seus alunos:

Fiquei profundamente mobilizada com tal depoimento, contudo meu estranhamento reside no uso de um objeto que eu acreditava fazer parte de museus, tendo em vista seu uso ser proibido desde a Lei Imperial de 1827, que substitui os castigos físicos pelos Lancasterianos, além de ter sido tema de discussão desde o século XIX por intelectuais como Abílio César Borges – o Barão de Macaúbas e Nísia Floresta, por exemplo e, no século XX por Anísio Teixeira e Arthur Ramos, dentre outros membros da sociedade civil que viam os castigos físicos como contrários à uma sociedade que se pretendia civilizada. (ARAGÃO, 2012, p. 2)

O uso frequente dos castigos talvez fosse mais comum nas escolas isoladas ou na casa das professoras. Como não havia vigilância das atividades pedagógicas, e a atividade escolar ser praticamente uma extensão da educação familiar parecia ser natural a misturas desses dois mundos: a família e a escola.

Na busca de civilizar as crianças, o que era muito louvável à época, os professores recorriam aos meios que oferecessem um resultado mais rápido. Ter uma turma comportada, com alunos obedientes e com comportamentos cívicos e morais bem naturalizados se tornou um objetivo dos mestres, que eram reconhecidos por essa capacidade de “educar” seus alunos

Assim, a palmatória era legitimada na prática, ainda que não fosse legalmente, e poderia inclusive ser associada à ideia de progresso, segundo a concepção destes professores que faziam seu uso, pois através deste uso se estabeleceria a ordem, que culminaria em progresso. (DALCIN, 2005, p. 23).

Já vimos como os próprios intelectuais da educação divergiam entre si com relação ao uso de castigos corporais e em alguns casos eles próprios liberavam o seu uso, justificando pelo fato de não haver outro meio que os substituísse com o mesmo efeito.

Outro castigo aplicado, além dos convencionais, segundo outro depoimento que consta no relatório feito por Silva (2009), a partir de entrevista com um senhor de 75 anos, nascido no ano de 1934 em Palmeira dos Índios/AL era o uso da imagem de um esqueleto utilizado para estudar o corpo humano:

Num quarto escuro, a escola tinha uma caveira usada para fazer medo aos alunos. Eu chorava muito. Isso acontecia comigo quando eu não queria estudar, só queria brincar; mas eu era boa aluna e a professora me dava uma boneca de pano quando eu me comportava, porque eu era pobre e não podia comprar.

As punições permitidas por lei eram os já descritos anteriormente (repreensões, advertências, expulsões) e que vinham recomendados de orientação à brandura e piedade na hora de serem aplicados. Contudo na tentativa de utilizar castigos considerados não físicos, eram utilizados meios que aterrorizassem os alunos, e como vimos nas falas dessas pessoas que vivenciaram, em alguns casos, eles eram tão humilhantes quanto os físicos. Estes como afirma Aragão (2012), apenas perderam poder, mas coexistiram com os castigos morais:

Saliento, contudo, que os castigos físicos perderam poder, mas não significou seu fim. Penso que pode ter havido um deslocamento da materialidade para imaterialidade, isto é, não mais a dor era imediata, através da palmatória, fêrula ou chicote, mas o algoz era o tempo: longos períodos de pé no canto da sala ou sem alimentar-se por conta da falta do recreio ou então permanecendo após o horário de aula, entre outros exemplos. (p. 7).

Apesar de nessa época existir um número maior de ideias contrárias ao uso dos castigos físicos, não havia unanimidade quanto à necessidade de erradicação deles, além da

crença da família e da sociedade na sua eficácia. Esses motivos talvez tenham contribuído para que os castigos continuassem sendo aplicados, muitas vezes sem denúncia.

Esses são apenas alguns dos relatos colhidos em entrevistas. Somente 10 relatórios foram analisados para este estudo, e grande parte deles lembra dos castigos físicos, quando não sofridos, mas presenciados com os colegas. Encontramos o uso dos castigos em escolas da capital e das cidades interioranas. Os relatos aqui descritos são todos de escolas do interior de Alagoas e foram organizados na tabela abaixo, para uma melhor comparação:

CIDADE	CASTIGOS	¹⁵IDADE DO IDOSO
Atalaia - AL	Palmatória, bolos, ajoelhar no milho e no feijão, reguada, ficar em pé atrás da porta etc.	94 anos
Viçosa - AL	Palmatória	92
São Luiz do Quitunde	Palmatória	84
Atalaia	Palmatória	
Flecheiras - AL	Palmatória e ficar ajoelhado	84
São Miguel dos Campos – AL	Ficar ajoelhado, palmatória e reguada.	82
Cajueiro - AL	Palmatória	80
União dos Palmares-AL	Palmatória, puxão de orelha	76
São Miguel dos Campos – AL	Palmatória	77
Palmeira dos Índios/AL	Palmatória	75

Como temos na tabela a palmatória é a mais frequente, estando presente em todos os relatos. Ela se torna um elemento essencial de disciplina, de forma que a escola tem dificuldade de retirá-la de seu espaço. Era um instrumento que fazia parte da aula. Por isso ela sempre está presente nos textos literários que tratam da memória da vida escolar. Mesmo depois de ter seu uso proibido ela permanecia lá, se não utilizada para castigar, como forma de ameaça.

Se na época da introdução da palmatória no Brasil, ela era um instrumento utilizado pelos padres jesuítas para disciplinar crianças indígenas rebeldes, e posteriormente utilizada nas punições dos negros escravizados, com sua introdução no ambiente escolar passa a ser um

¹⁵ Idade do entrevistado no ano em que foi feita a entrevista.

objeto comum naquele espaço, a tal ponto que mesmo após ser proibido, ainda permanecia lá como algo que se tornou parte da mobília escolar.

Comumente encontramos no relato desses idosos, a prática da recompensa juntamente com o castigo físico. Ou seja, quando o aluno se comportava mal, ou não realizava a tarefa recebia o castigo. Já quando apresentava um “bom” comportamento, ou demonstrava um “bom” rendimento na aprendizagem era recompensado de alguma forma.

Como podemos ver no decorrer do tempo em que estes alagoanos provavelmente frequentaram a escola ou tiveram alguma experiência com a educação escolar, caminha-se para o final da primeira metade do século XX e os relatos não mudam. Os castigos continuaram a ser aplicados. Quando não sofridos pelos entrevistados, por serem alunos considerados exemplares, eram sofridos por colegas, e como vimos aplicados muitas vezes por aqueles alunos que serviam de modelo.

O debate acerca do método mais eficiente ou mais adequado ao projeto civilizador no Brasil rendeu várias discussões entre os envolvidos. Por parte dos dirigentes o que mais era defendido é que a disciplina se mantivesse, mas com punições que não ferissem os ideais da civilização, já os professores e intelectuais mais próximos do ambiente escolar admitiam a necessária permanência dos castigos físicos sob a alegação de que não existia outro método mais eficiente. Havia um impasse entre aqueles que defendiam o progresso material e mental da nação, com relação à aceitação ou não desse “sadismo pedagógico”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os castigos corporais serviram como instrumentos disciplinadores em várias épocas, desde as sociedades primitivas, com seus rituais de iniciação, na antiguidade, com o sadismo dos mestres, na Idade Média, na qual o chicote era recomendado para os discípulos, com o renascimento e a Idade Moderna, se mantém como meio eficiente para manutenção da disciplina e da ordem. Apesar de recomendações de cuidados na aplicação dos castigos que se fortaleceram a nos séculos XVII e XVIII, eles eram aplicados em meio a um contexto, no qual a disciplina era tida como indispensável, e mantida sob vigilância constante, já que se estaria formando o futuro trabalhador da fábrica. O castigo físico chega aos séculos XIX e XX em meio a várias críticas e novas propostas de educação, além da legislação que passa a regulamentar as práticas educativas, e continuam como instrumento pedagógico preferido de muitos mestres.

Podemos concluir este estudo afirmando que a prática de castigos físicos nas escolas se manteve por um longo período, não sem conflitos e embates, porque atendia a uma necessidade de controle e disciplina inerente à época, inicialmente como preservação da moral, com caráter religioso, e depois como formação do homem civil. Diante dessa necessidade, a discussão em torno de sua abolição e manutenção, sempre prevalecia efetivamente a primeira pela eficiência em reduzir os desvios e restaurar comportamentos idôneos.

Quanto à posição dos intelectuais da época, podemos ver que, apesar das divergências, boa parte mostrava-se contra os castigos físicos, ao apontar outros modos de disciplinar, de forma que pudesse substituir essas agressões físicas, como afirma Durkheim (1995). E como é encontrado no discurso de intelectuais brasileiros como o alagoano Alexandre Passos (1858), que tolerava as punições físicas, por considerar que não existia outro meio com a mesma eficiência. E aqueles que viam o castigo moral não só como um substituto ao físico, mas como adequado à uma sociedade que almejava inserir-se entre os países “desenvolvidos”, como Borges (1880), Craveiro Costa (1931), entre outros. A influência dos ideais escolanovistas contribuiu significativamente para que se formasse no país um discurso contrário a prática dos castigos corporais.

Já com relação às memórias daqueles que foram submetidos aos castigos, as divergências podem ser vistas, ora com lembranças de sofrimento, por considerarem os castigos como prejudicial à aprendizagem, ora com uma avaliação positiva, argumentando sobre a eficiência na disciplina escolar, aprovado pelos pais e pela sociedade da época.

Os castigos físicos, portanto, representam na história da educação, não apenas uma prática educativa, mas uma concepção de educação, de ensino e aprendizagem, bem como uma concepção de escola e sociedade. Eles acompanham a trajetória da educação ao longo da história, servindo para fins diferentes em diferentes épocas, dependendo dos objetivos educacionais, da concepção de ensino e aprendizagem, de valores e princípios sociais estabelecidos em cada sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALAGOAS. Decreto n. 401 de 23 de Novembro de 1906. *Dá Novo Regulamento à Instrução Pública do Estado de Alagoas*. Maceió: Imprensa da Tribuna, 1907.
- ALAGOAS. Decreto nº 787, de 03 de setembro de 1915. *Regulamento da instrução Pública do Estado de Alagoas*. Maceió: Typographia da Imprensa Oficial, 1915.
- ALVES, Ana Elizabeth Santos. O Ginásio de Conquista por um ex-aluno. In: CASIMIRO, A. P. B. S.; LOMBARDI, J. C.; MAGALHÃES, L. D. R. (Org.) **A pesquisa e a Preservação de Arquivos e Fontes para a Educação Cultural e Memória**. Campinas, SP: Alínea, 2009.
- ARAGÃO, Millena. **Práticas de castigos escolares: o cotidiano é pintado por muitos e diferentes pincéis**. VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade: São Cristóvão - SE, 20 a 22 de setembro de 2012.
- ARAÚJO, Joaquim José de. **Compêndio de Pedagogia Prática**. Maceió: 1886.
- ARIÈS, Philippe. **A história social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1978.
- ANTUNES, Laura Jéssica Santos. **Relatório do Idoso: “Uma vida sem muitas regalias, mas de muita felicidade”**. Maceió: CEDU/UFAL, 2009.
- AVELINO, Samyla Fernandes. **Entrevista com um idoso: A trajetória escolar de uma senhora alagoana de 94 anos**. Maceió: CEDU/UFAL, 2009.
- AZEVEDO, F. de. **A educação e seus problemas**. São Paulo: Melhoramentos, 1958c. Tomo I.
- AZEVEDO, F. de. **A cultura brasileira**. Rio de Janeiro/Brasília: UFRJ/UNB, 1996.
- BASTOS, Maria Helena Camara. O ensino mútuo no Brasil (1808-1827). In: BASTOS, Maria Helena Camara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.) **A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: Ediupf, 1999.
- BORGES, Abílio César. **Vinte anos de propaganda contra o emprego da palmatória e outros meios aviltantes no ensino da mocidade**. Bruxelas: Typographia e Lithographia E. Guyot, 1880. Disponível em: <<http://www.arquivoestado.sp.gov.br/educacao/publicacoes.php>>. Acesso em: 24 de abr. de 2012.
- BLOCH, March Leopold Benjamim (1886-1944). **Apologia da história ou ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BRASIL. Decreto nº 1.331-A, de 17 de Fevereiro de 1854. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br>>.
- _____. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb05a.htm>> Acesso em 16 de set. 2010.

BURKE, Peter. “História como memória social”. In: **Variedades de história cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, p. 67-89.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

COMÊNIO, João Amós. **Didáctica Magna**: tratado da arte de ensinar tudo a todos. 2. ed. Trad. Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1976.

COSTA, Craveiro. **Instrução Pública e Instituições Culturais de Alagoas**. Maceió: Imprensa Oficial, 1931.

CORSETTI, Berenice. **Análise documental no contexto da metodologia qualitativa**. UNirevista - Vol. 1, nº 1: 32-46 (janeiro 2006). Disponível em: < http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/ART%2005%20BCorsetti.pdf> Acesso em 20/12/2012

CUNHA, Samara. **Memórias escolares de um idoso**. Maceió: CEDU/UFAL, 2009.

DALCIN, T. B. (2005). **Os castigos corporais como práticas punitivas e disciplinadoras nas escolas isoladas do Paraná (1857-1882)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná – Educação, Curitiba-PR. Disponível em: < <http://gajop.org.br/justicacitada/wp-content/uploads/os-castigos-corporais.pdf>>. Acesso em: 12/12/2012.

DURKHAIM, Emile. **A Evolução Pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FARIAS, Kelli de Holanda. **Um ex-professor catedrático**. Maceió: CEDU/UFAL, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento nas prisões. Trad. Raquel Ramallete. 35 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

JUNIOR, Manoel Balthazar Peereira Diegues. **Consolidação das Leis da Instrução Pública**. Maceió: Typographia do Conego Antonio José da Costa, 1889.

LE GOLF, Jacques. **História e Memória**. Trad. Bernardo (et al.). -5ª ed. - Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

LINS, Ana Maria Moura. O método Lancaster: Educação elementar ou adestramento? uma proposta pedagógica para Portugal e Brasil no século XIX. In: BASTOS, Maria Helena Camara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.) **A escola elementar no século XIX**: o método monitorial/mútuo. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

LOCKE, John (1632-1704). **Alguns pensamentos sobre educação**. Os Clássicos de Harvard. 1909-14. Disponível em: <http://www.bartleby.com/37/1/> Acesso em 10/03/2012.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

MATOS, Rose Mary C. **Aspectos históricos de Alagoas: no perfil de ex - aluna no início do século xx**. Maceió: CEDU/UFAL, 2008.

NEVES, Fátima Maria. **O Método Lancasteriano e o Projeto de Formação disciplinar do povo (São Paulo, 1808-1889)**. 2003, 293f. Tese (Doutorado em História) – UNESP, Assis, 2003. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/_c_metodo_lancaster.htm> Acesso em 08/09/2010.

NUNES, Clarisse. **Memória e história da educação: entre práticas e representações**. In: Educação em foco: história da educação. Vol. 07; nº 1, set./fev. 2003/2004 (pp. 11-27).

PASSOS, Alexandre. **Relatório da Instrução pública de Alagoas**. 1858.

PEIXOTO, Renata F.; COSTA, Maria C. G. **Relatório de entrevista com idoso**. Maceió: CEDU/UFAL, 2008).

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. Trad. De Sérgio Millêet. 3. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007. 473p.

SILVA, Beatriz Araújo da. **Fragments de uma vida escolar**. Maceió: CEDU/UFAL, 2009.

SILVA, Delyane Araujo da. **Relatório de entrevista com idoso**. Maceió: CEDU/UFAL, 2009.

SILVA, Sheyla Gomes. **Experiências vivenciadas no ambiente escolar**. Maceió: CEDU/UFAL, 2009.

SOUZA, Rita de Cássia de. Da punição à disciplina: grupos escolares de Belo Horizonte. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria. (Org.). **História das culturas escolares no Brasil**. Vitória, ES: EDUFES, 2010.

_____. **Escola Nova e disciplina: uma leitura a partir da Revista do Ensino (1925-1930)**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1., 2000. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/132_rita_de_cassia_s.pdf>. Acesso em 17 de dezembro de 2012).

SOARES, Carmen. **Corpo e História**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SOUZA, Tassia Lays Santos de. **Uma história de Superação**. Maceió: CEDU/UFAL, 2010.

SUCUPIRA, Newton. O ato Adicional de 1834 e a Descentralização da educação. In: FÁVERO, Osmar (org.). **A Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. 3. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção memória da educação).

VEIGA, Cynthia G. História da Educação. A institucionalização da educação pública no Brasil (meados do século XVIII e século XIX). In: **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007, p.131 -199.

VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos (2000), “O mestre-escola e a professora”. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive, **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte, Autêntica, 2000, p. 95-134.

WERNECK, Hamilton. **Ensinamos demais, aprendemos de menos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.