

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

RAQUEL GOMES DE SOUZA

A PRÁTICA DOS CASTIGOS NA ESCOLA:
INVESTIGANDO A HISTORIOGRAFIA SERGIPANA

SÃO CRISTOVÃO-SE
Novembro, 2012

RAQUEL GOMES DE SOUZA

A PRÁTICA DOS CASTIGOS NA ESCOLA: INVESTIGANDO A
HISTORIOGRAFIA SERGIPANA

Monografia apresentada ao Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial de avaliação para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas

SÃO CRISTOVÃO-SE
Novembro, 2012

RAQUEL GOMES DE SOUZA

A PRÁTICA DOS CASTIGOS NA ESCOLA: INVESTIGANDO A
HISTORIOGRAFIA SERGIPANA

Monografia apresentada ao Departamento de Educação
da Universidade Federal de Sergipe como requisito
parcial de avaliação para obtenção do título de
Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em ____/____/____

Banca Examinadora

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas

Profa. Dra. Verônica dos Reis Mariano Souza

Profa. Dra. Tacyana Ramos

AGRADECIMENTOS

Hoje é um dia muito especial para mim, por ter conseguido alcançar mais uma vitória.

Mas...um desafio foi vencido.

Alegrias e tristezas foram vencidas ao longo desses anos.

A única certeza que tive nesse percurso foi a presença de Deus em minha vida, sem Ele não teria chegado até o fim.

Ah! Quantas vezes pensei em desistir, abandonar o “barco”, mas Aquele que olha por mim intercedia nos momentos mais difíceis.

Palavras são incapazes de expressar a Deus a gratidão que existe em meu coração por todo bem que fez (e faz) a mim.

Aos meus pais, Terezinha e Silvestre. Não dá para expressar com palavras a minha gratidão e o meu singelo agradecimento.

Às minhas irmãs, em especial à Rute, obrigada pela paciência que tiveram diante de minha impaciência. Amo vocês!

À Minha amiga Ivone e às colegas de curso – Jacy, Rafaela e Elisângela – agradeço por, mesmo estando longe ou perto, colaboraram para que essa vitória fosse alcançada.

À minha grande amiga Michely, o meu muito obrigada, pelo incentivo e pela força que sempre me deu. Você mora no meu coração.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas, o meu agradecimento pela paciência e dedicação que teve comigo. Jamais a esquecerei.

Enfim, agradeço a todos que contribuíram direta ou indiretamente, para que esse momento pudesse ser realizado.

Dedico este trabalho a todos os educadores que acreditam em uma educação sem castigos.

Não ensine os meninos a aprender pela força e severidade, mas leve-os por aquilo que os diverte, para que possam descobrir melhor a inclinação de suas mentes.

Platão

LISTA DE QUADROS

QUADRO I – Quadro de Dissertações de mestrado defendidas no NPGED (1998 – 2011) que tratam da cultura escolar na primeira metade do século XX 13

QUADRO II – Dissertações de Mestrado do NPGED que tratam de castigos de meninas 18

QUADRO III – Dissertações de Mestrado do NPGED que tratam de castigos de meninos 19

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I – CULTURA ESCOLAR	16
CAPÍTULO II – ASPECTOS DA HISTÓRIA DOS CASTIGOS ESCOLARES NO BRASIL	20
2.1 Premiar os bons: a alternativa para garantir a disciplina	26
2.2 Os castigos e a disciplina escolar em Sergipe no século XIX	28
2.3 Práticas educativas e disciplinares no século XX e XXI	32
CAPÍTULO III- CASTIGOS DE MENINAS	36
CAPÍTULO IV– CASTIGOS DE MENINOS	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS	56

RESUMO

Esta monografia apresenta como objeto de discussão a prática dos castigos escolares, privilegiando a primeira metade do século XX, a partir da produção historiográfica sergipana, considerando-se os métodos praticados através dos regimentos escolares impostos pelas práticas escolares. O objetivo deste estudo é investigar os castigos escolares utilizados na primeira metade do século XX, abordando especificamente o contexto histórico da Educação e a prática das punições nas escolas. A metodologia adotada é a pesquisa bibliográfica; para tal, as fontes principais deste estudo são as Dissertações de Mestrado, do Núcleo de Pós-Graduação em Educação (NPGED), da Universidade Federal de Sergipe, que tratam de temáticas referentes à Cultura Escolar, especificamente, de castigos escolares. Estão também incluídos nesta análise livros, artigos de revistas especializados, entre outros. A relevância desta temática está relacionada à aplicação de castigos escolares. Assim sendo, a conclusão a que chegamos remete-nos ao fato de que os castigos e punições existiram e fazem parte da historicidade educacional vivenciada, a qual deixa fortes traços de um modelo de ensino tradicional, que compõe as bases educacionais da primeira metade do século XX.

Palavras-Chave: Castigos Escolares Educação. Práticas Educativas.

ABSTRACT

This monograph presents the subject of discussion as the practice of school punishments, favoring the first half of the twentieth century, from the historical production Sergipe, considering the methods practiced by the school regulations imposed by school practices. The objective of this study is to investigate the school punishments used in the first half of the twentieth century, focusing specifically on the historical context of education and practice of punishment in schools. The methodology adopted is the research literature, for this, the main sources of this study are the Master's, the Center for Graduate Studies in Education (NPGED), Federal University of Sergipe, dealing with issues related to Culture School, specifically of school punishments. Also included in this analysis books, magazine articles specializing, among others. The relevance of this issue is related to the application of punishments school. Thus, the conclusion we reached brings us to the fact that the punishments and punishments were and are part of the educational experienced historicity, which leaves strong traces of a traditional teaching model, which composes the educational foundations of the first half of the century XX.

Keywords: Education. School punishments. Educational Practices.

INTRODUÇÃO

A presente monografia tem como objetivo investigar os castigos escolares utilizados na primeira metade do século XX, através da produção da historiografia sergipana. Os objetivos específicos da pesquisa foram: perceber, através de referências bibliográficas, como aconteceram os castigos escolares e analisar as relações existentes entre castigo e as práticas educativas, na primeira metade do século XX em Sergipe.

A prática do castigo está associada à indisciplina, não apenas nas escolas, como também nas famílias, muitas vezes naturalizada por todos aqueles que se encontram envolvidos no processo educacional / formativo. Professores e alunos de todas as épocas, possivelmente, guardaram nas lembranças episódios relacionados aos castigos recebidos nas escolas.

A escolha desta temática está relacionada a castigos escolares, uma vez que fui motivada por recordações da infância ao lembrar que, ainda criança, ouvia professores falarem mal dos alunos, chamando-os de: desobedientes, malcriados, burros, entre outras adjetivações. Como aluna do ensino fundamental, presenciei e passei por inúmeras situações embaraçosas de repressões e castigos diversos. Certa vez, tive que decorar a tabuada mais de dez vezes e só poderia ir para casa quando soubesse a tabuada toda, não podia conversar com os meus colegas enquanto não terminasse a tarefa de casa, até hoje, não sei por que decorava as tabuadas. Situações como estas são traumáticas no processo de aprendizagem.

Diante disso, o objetivo desta pesquisa é realizar uma reflexão, buscando conhecer como os castigos ocorriam dentro das escolas, tendo em vista que tal problema é antigo. Em geral, é conceituado como um ato de punir alguém, caracterizando medo e terror nas pessoas.

Por meio de uma pesquisa bibliográfica¹, predominantemente, em Dissertações de Mestrado, produzidas no Núcleo de Pós-Graduação em Educação (NPGED), da Universidade

¹ A pesquisa bibliográfica é definida por Noronha e Ferreira (2000, p. 191) como: “Estudos que analisam a produção bibliográfica em determinada área temática, dentro de um recorte de tempo, fornecendo uma visão geral ou um relatório do estado da arte sobre um tópico específico, evidenciando novas ideias, métodos, subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada” (NORONHA; FERREIRA, 2000, p. 191). O intuito de uma pesquisa bibliográfica é colocar o pesquisador em contato com o que foi produzido sobre determinado assunto (LAKATOS E MARCONI, 2003). Ainda, Segundo Gil (2007, p. 44): “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas”.

Federal de Sergipe, que tratam da Cultura Escolar, na primeira metade do século XX. Além destes estudos, foram também incluídos análises de livros, artigos de revistas especializadas, entre outros.

Priorizei o NPGED como locus da pesquisa tendo em vista a contribuição que vem oferecendo à comunidade científica sergipana e brasileira desde as primeiras defesas de dissertações em 1994.

O quadro a seguir, apresenta as Dissertações lidas e fichadas para a pesquisa.

Quadro I – Dissertações de Mestrado defendidas no NPGED (1998 – 2011) que tratam da cultura escolar na primeira metade do século XX

Ano de defesa	Título	Autor(a)
2003	Colégio Tobias Barreto: escola ou quartel? (1909-1946)	Francisco Igor de Oliveira Mangueira
2003	Fé, civilidade e ilustração: as memórias de ex-alunas do Colégio Nossa Senhora de Lourdes (1903-1973)	Rosemeire Marcedo Costa
2004	Educando para o trabalho: a Escola de Aprendizes e Artífices em Sergipe (1911-1930)	Solange Patrício
2004	Os padres de D. José: seminário Sagrado Coração de Jesus (1913-1933)	Raylane Andreza Dias Navarro Barreto
2004	O primeiro jardim de infância de Sergipe: contribuição ao estudo da educação infantil (1932-1942)	Rita de Cácia Dias Leal
2004	Por uma pátria de luz, espírito e energia: a Campanha da Liga Sergipense contra o analfabetismo (1916-1950)	Clotildes Faria de Sousa
2006	A regeneração da infância pobre sergipana no início do século XX: o patronato agrícola de Sergipe e suas práticas educativas	Marco Arlindo Amorim Melo Nery
2006	Civilizar, regenerar e higienizar. A difusão dos ideais da Pedagogia Moderna por Helvécio de Andrade	Cristina de Almeida Valença
2007	As Filhas da Imaculada Conceição: um estudo sobre a educação católica (1915-1970)	Valéria Alves Melo

2007	A Pedagogia do Internar: uma abordagem das práticas culturais do internato da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão-SE (1934-1967)	Joaquim Tavares da Conceição
2007	A Educação da Infância Pobre em Sergipe: a cidade de menores ‘Getúlio Vargas’ (1942-1974).	Alessandra Barbosa Bispo
2008	Por uma Educação Católica: um estudo sobre a disciplina de Religião no Ginásio Santa Terezinha (1947-1968).	Simone Paixão Rodrigues

Fonte: Arquivo do Núcleo de Pós-Graduação em Educação (NPGED / UFS)

Apesar de doze Dissertações de Mestrado tratarem de elementos da Cultura Escolar, apenas oito se referem a castigos escolares.

Entendendo a cultura escolar a partir da concepção de Dominique Julia (2001), é possível defini-la como:

um conjunto de normas que definem saberes a ensinar e condutas a inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses saberes e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas ordenadas de acordo com finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem que se leve em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas normas e, portanto, a pôr em ação dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores (JULIA, 2001, p.10).

Assim, este estudo encontra-se estruturado em quatro capítulos.

O primeiro, “Cultura Escolar”, evidencia reflexões sobre esta categoria de pesquisa, que tem mobilizado muitos estudos no Campo da História da Educação.

O segundo, “Aspectos da história dos castigos escolares”, discute sobre as práticas vivenciadas durante o século XIX nas escolas, compreendendo-as como uma prática pedagógica que visava submeter os alunos ao regime disciplinar, bem como analisa as perspectivas do século XX e do século XXI em relação aos castigos escolares.

O terceiro, denominado “Castigos de meninas”, evidencia os estudos do NPGED que apresentam instituições escolares e / ou formativas de meninas e seus respectivos castigos.

O último capítulo, “Castigos de meninos”, retrata castigos aplicados em meninos, uma educação baseada nas práticas que parecia ser uma forma positiva, o que faz refletir sobre as estruturas dos hábitos na escola. A cultura escolar contribui para expressar os

valores, as normas e os comportamentos transmitidos na escola, como um elemento ativo na sua representação educacional.

A partir das discussões apresentadas, esperamos, assim, com este estudo, poder contribuir para pesquisas no campo da História da Educação; em especial, à História dos castigos escolares – prática considerada, por muito tempo, como natural no processo de ensino e aprendizagem nas escolas brasileiras.

CAPÍTULO I – CULTURA ESCOLAR

Partindo do princípio de que o processo educativo busca adaptar os seres humanos para eles não só se tornarem aptos a desfrutarem de qualidade de vida em sociedade, como também serem transmissores de cultura; imediatamente, entendemos a importância da escola e do sistema educativo.

A educação tem como objetivo o desenvolvimento intelectual, social e físico do homem, conferindo-lhe as aptidões necessárias para a maximização das suas competências, a fim de que este interaja de forma útil e positiva no meio em que vive em sua cultura.

Tomando a escola como espaço privilegiado de produção e transmissão cultural, podemos dizer que a cultura escolar tornou-se, nos últimos anos, uma categoria de análise bastante visitada pelos historiadores da educação. Nesta perspectiva, “não podemos deixar de analisar a escola em sua amplitude cultural, no que ela transmite aos indivíduos e leva-os a incorporar suas regras, influenciando seus comportamentos” (JULIA, 2001, p.18).

A cultura escolar contribui, assim, para um conjunto de fatores organizacionais e processos sociais específicos, como expressão dos valores, hábitos, comportamentos, transmitidos pela forma escolar de educação, a partir de determinações exteriores que demonstram não se tratar de um receptáculo passivo de instruções exteriores, mas um elemento ativo na sua reinterpretação e operacionalização.

As pesquisas sobre a História da Educação no Brasil vêm revelando como a escola, física e simbolicamente, foi se instituindo como o lugar mais apropriado para a formação das novas gerações. Nela, foi sendo construída uma cultura escolar distante da cultura de parcelas da população que se pretendia modificar através das crianças: uma cultura escolar que não se articula em torno do conhecimento, mas da possibilidade de criar uma instituição ordenadora da vida social (FARIA FILHO, 1996).

Segundo Vidal (2005) há um duplo percurso nas abordagens adotadas a respeito da cultura escolar: um inicial que se detém à fundamentação teórica que possibilite a construção da escrita histórica “no duplo registro de uma condição de pesquisa de campo e de uma recriação da análise pelo manuseio das fontes” (VIDAL, 2005, p.5).

A escola é sem dúvida, um espaço de socialização, promotor da aquisição de valores e construção de caráter dos indivíduos que determinarão o perfil das gerações vindouras e, conseqüentemente, o rumo da sociedade. Neste espaço está a função social da

escola que abrange toda uma série de elementos que são o reflexo da cultura em que estão inseridas.

Para Berger (2002), toda escola apresenta um conjunto de normas disciplinares; em muitos casos, definidas através das leis institucionais, como os Regimentos Internos, em que são descritas as regras válidas para o indivíduo manter-se participante dentro daquele sistema.

Regras disciplinares, habilidades, competências, materiais pedagógicos, condutas, conhecimentos são elementos da Cultura Escolar relacionado às finalidades educativas de cada tempo e espaço. As festas, os momentos lúdicos, os processos de socialização também compõem a cultura vivenciada na escola.

Diante disso, ao buscar a compreensão da existência dos castigos escolares evidenciam-se também elementos dos castigos familiares e da existência de certa comunicação entre o espaço da casa e da escola.

Segundo Del Priore (2006), o castigo físico em crianças não era nenhuma novidade no cotidiano colonial. Introduzido, no século XVI, pelos padres jesuítas, para horror dos indígenas que desconheciam o ato de bater em crianças, a correção era vista como uma forma de amor. O “muito mimo” devia ser repudiado.

Na concepção de Dominique Julia (2001), as práticas pedagógicas e as exigências que o docente deveria lidar com a turma passou a centrar de um modo que os conhecimentos e as habilidades possam estar dentro de um mesmo padrão de escolaridade. Portanto, para Dominique Julia (2001):

Por cultura escolar é conveniente compreender também, quando isso é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares (JULIA, 2001, p.11).

De acordo com a psicóloga Marilda Lipp (2010), professora da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, o castigo físico aceitável e educativo é aquele que não machuca, apenas estabelece uma comunicação imediata e põe a criança em estado de alerta para entender o que é certo.

Já a educadora Guiomar Mello (2010), afirma que: "Há outros tipos de violência mais sutis, como a pressão psicológica, a chantagem emocional e a expectativa exagerada sobre os filhos, que podem causar tanto sofrimento quanto a agressão física".

Dessa forma, pretendo atualizar o levantamento das Dissertações de Mestrado do NPGED, realizado por Freitas (2010) que analisou a produção do NPGED em relação às

dissertações de Mestrado defendidas entre 1995 e 2008, que trataram de elementos da cultura escolar. No meu caso, investiguei a produção até 2011, tendo em vista as dissertações defendidas até o primeiro semestre do referido ano, enfocando os estudos que tratam da cultura escolar na primeira metade do século XX, a fim de evidenciar como os castigos físicos são abordados.

Os estudos relacionados para investigar os castigos de meninas e de meninos estão apresentados, respectivamente, no Quadro II e Quadro III.

Quadro II – Dissertações de Mestrado do NPGED que tratam de castigos de meninas em instituições escolares na primeira metade do Século XX

Ano de defesa	Título	Autor(a)
2003	Fé, civilidade e ilustração: as memórias de ex-alunas do Colégio Nossa Senhora de Lourdes (1903-1973)	Rosemeire Macedo Costa
2004	O primeiro jardim de infância de Sergipe: contribuição ao estudo da educação infantil (1932-1942)	Rita de Cácia Dias Leal
2007	As Filhas da Imaculada Conceição: um estudo sobre a educação católica (1915-1970)	Valéria Alves Melo

Fonte: Arquivo do Núcleo de Pós-Graduação em Educação (NPGED/UFS)

As dissertações citadas retratam sobre a historiografia da educação em Sergipe no início do século XX, contribuindo para o aprofundamento para o estudo do tema abordado.

Quadro III – Dissertações de Mestrado do NPGED que tratam de castigos de meninos em instituições escolares na primeira metade do Século XX

Ano de defesa	Título	Autor (a)
2003	Colégio Tobias Barreto: escola ou quartel? (1909-1946)	Francisco Igor de Oliveira Mangueira
2004	Os padres de D. José: seminário Sagrado Coração de Jesus (1913-1933)	Raylane Andreza Dias Navarro Barreto
2004	Por uma pátria de luz, espírito e energia: a Campanha da Liga Sergipense contra o analfabetismo (1916-1950)	Clotildes Faria de Sousa

2006	A regeneração da infância pobre sergipana no início do século XX: o patronato agrícola de Sergipe e suas práticas educativas	Marco Arlindo Amorim Melo Nery
2006	Civilizar, regenerar e higienizar. A difusão dos ideais da Pedagogia Moderna por Helvécio de Andrade.	Cristina de Almeida Valença
2007	A Pedagogia do Internar: uma abordagem das práticas culturais do internato da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão-SE (1934-1967)	Joaquim Tavares da Conceição
2007	A Educação da Infância Pobre em Sergipe: a cidade de menores 'Getúlio Vargas' (1942-1974).	Alessandra Barbosa Bispo
2008	Por uma Educação Católica: um estudo sobre a disciplina de Religião no Ginásio Santa Terezinha (1947-1968)	Simone Paixão Rodrigues

Fonte: Arquivo do Núcleo de Pós-Graduação em Educação (NPGED/UFS)

Esse quadro aborda como a educação dos meninos, a disciplina e o regimento escolar desta época contribuíram para novos parâmetros em relação à História da Educação em Sergipe.

Conforme discussões apresentadas neste capítulo é possível afirmar que a escola deve ser uma instituição séria, competente e qualificada, a qual deve ter como objetivo proporcionar aos alunos, além do seu crescimento cognitivo, a reestruturação de valores e a preparação para a cidadania, em que a conquista da disciplina desejada acontecerá no momento em que houver o entendimento de todos, cujo cumprimento das normas estabelecidas pelo grupo, propiciará um ambiente favorável ao ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO II – ASPECTOS DA HISTÓRIA DOS CASTIGOS ESCOLARES NO BRASIL

Um dos instrumentos de punição física de estudantes mais utilizado no mundo foi a palmatória, cujo emprego no Brasil se deu por volta do século XVI a partir dos jesuítas como forma de disciplinar os indígenas resistentes à aculturação². A prática do uso da palmatória foi perpetuada pela escravidão africana, sendo que os senhores a utilizavam como um dos castigos aplicados aos negros desobedientes. Não é possível precisar em que momento a palmatória migrou para a escola. Observou-se que ao longo do século XIX, em várias províncias, as legislações se preocuparam em proibir e / ou disciplinar o seu uso determinando o número máximo de palmatoadas, para cada tipo de transgressão ou mal comportamento.

Segundo Del Priore (2000), a perspectiva judaico-cristã sempre foi favorável por uma educação por meio de castigos físicos, sendo estes dirigidos às crianças e considerados como uma forma de amor. O excesso de carinho deveria ser evitado, porque se tinha a concepção de que era prejudicial às crianças e à relação entre estas e os pais, os quais, por sua vez, deveriam ser reflexos do amor divino – compreendido como castigar os erros e dar exemplo de vida correta.

Para a autora, a partir da segunda metade do século XVIII, estabeleceram-se as chamadas aulas régias e a palmatória foi o instrumento atribuído aos professores dessa época que:

Ao expulsar os jesuítas de Portugal e de suas colônias, em 1760, o Marquês de Pombal pôs fim à principal forma de educação vigente no Brasil. Segundo o pesquisador Luiz Kelly Martins dos Santos, a Reforma Pombalina foi catastrófica porque era um plano político, não pedagógico. "O alvará assinado pelo rei de Portugal e aplicado no Brasil (seria precursor da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira) introduziu normas punitivas a professores e alunos - nestes últimos, podia-se aplicar castigos físicos como palmatória e ajoelhar-se no milho (DEL PRIORE, 2000, p.12).

A palmatória tornou-se um símbolo de disciplina na educação durante o período do Brasil Colonial; entretanto, foi ainda muito utilizada mesmo ainda após a Independência. Nas formaturas de final de ano, por exemplo, era comum os professores serem presenteados

² Processos pelos quais as pessoas aprendem os padrões de comportamento do seu grupo social. Ou o processo de aquisição através do contato dos elementos culturais de um grupo com uma cultura com elementos de um grupo de outra cultura.

pelos alunos com palmatórias de madeira compensada, ou papelão, como forma de mostrarem submissão à autoridade (LIMA, 2004).

Nessa perspectiva, é possível depreender que, no campo da educação, existe a crise de paradigmas em que se discute a melhor maneira de educar, a falta de bom senso, bem como a divergência entre a teoria e a prática e a falta de preparo da metodologia de muitos professores.

De acordo com o que decretava o artigo 15, da lei de 15 de outubro de 1827, “os castigos serão os praticados pelo método de Lancaster” (BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827, p. 73).

No sistema lancasteriano cada grupo de alunos formava uma classe ou círculo, em que cada um tinha um lugar definido pelo nível do seu saber. À medida que o aluno progredia, mudava seu posicionamento na classe ou círculo. O sistema era regido por uma disciplina severa do tipo militarista e aplicava-se por meio de sons e sinais para comandar as atividades e a ordem interna das escolas (MANACORDA, 2004, p. 256-261).

Cada província adaptou a pedagogia lancasteriana de forma diferenciada não apenas em relação ao ensino, mas, também no tocante à disciplina.

Neste sentido, vale destacar a questão sobre o regulamento de 15 de março de 1836, no Rio de Janeiro, o poder do professor foi definido de forma mais clara. A determinação de n. 14 estabeleceu o seguinte:

Para se não dar o menor azo à insubordinação dos discípulos, que, a tolerar-se, acarretaria o mais pernicioso exemplo, e seria por si só capaz de transtornar o melhor plano de educação e instrução; torna-se necessário que os mestres não sejam jamais omissos em puni-la, devendo participar ao Diretor qualquer ato que faça digno da maior severidade ou castigo, para se darem as providências que forem oportunas (BRASIL, Decreto de 15 de março de 1836, p. 16).

A lei não só autorizava o professor, como impunha a ele a obrigação de corrigir o aluno pelo menor pretexto que apresentasse. O mesmo rigor, em termos legais, não foi seguido pelo regulamento de 2 de janeiro de 1837, na Província do Rio de Janeiro, e nem pelo de 5 de maio do mesmo ano, na Província de Mato Grosso. Tais regulamentos não explicitaram os castigos para os alunos indisciplinados, mas certamente, eles existiram e eram severos.

Porém, uma contribuição da existência e do rigor dos castigos pode ser encontrada no relato autobiográfico, escrito por Francisco de Paula Ferreira de Rezende (Castanha)³. O autor, ao descrever sua experiência de aluno na escola primária no interior de Minas Gerais, fez revelações interessantes sobre o professor, o processo de ensino, a frequência escolar, a casa-escola e os castigos. Segundo ele, bastava os meninos se distraírem, conversar ou brincar, para o professor agir com rigor. Ao encontrar os alunos distraídos, o professor dirigia-se:

[...] para a mesa em que escrevia ou para a poltrona em que se sentava, tomava a Santa Luzia, que assim se chamava a palmatória, segundo penso, por ser a santa protetora dos olhos e ter a palmatória nada menos de cinco; e começava o que se poderia chamar um verdadeiro – *vai de roda* –; visto que sem pronunciar o nome, mas apenas indicando com os olhos ou com a mão a vítima que devia caminhar para o sacrifício, ele nada mais fazia do que dizer – Venha cá senhor mestre! Ou – Venha cá, senhor mandrião! (REZENDE, 1987, p. 174 – 175).

A legalidade do uso da palmatória estava explícita no regulamento de 25 de setembro de 1846, da Província de São Paulo, que normatizou o trabalho da comissão de inspeção criada pela lei n. 34, de 16 de março de 1846. De acordo com o artigo 9º, os professores deveriam dar “sempre preferência aos castigos morais, como os mais próprios para educação dos homens livres. Sendo necessário empregar os castigos físicos usarão os professores somente da palmatória, aplicada até uma dúzia de palmadas conforme a gravidade da culpa” (PROVÍNCIA de São Paulo. Regulamento de 25 de setembro de 1846).

Entretanto, outros regulamentos de instrução pública, contribuíram nas outras províncias do país, onde a prática do castigo escolar não aparecia; pelo contrário, a grande maioria deles deixava claro que eram proibidos castigos corporais. Os castigos eram tradicionalmente legalizados eram os seguintes: admoestação, repreensão, tarefas fora do horário de aula, castigos que excitassem o vexame, comunicação aos pais, expulsão da escola. Estes castigos figuraram em todos os regulamentos, com pequenas diferenças de redação do texto⁴.

³Professor do Colegiado de Pedagogia da Unioeste – Campus de Francisco Beltrão, membro do Grupo de Pesquisa: História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDOPR. Historiador, mestre e doutor em Educação. Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/.../6ORfIZmr.doc, acesso em 05 fev. 2012.

⁴ Por exemplo: Província do Rio de Janeiro: regulamento de 14 de dezembro de 1849, artigo 76; regulamento de 30 de abril de 1862, artigo 75; regulamento de 16 dezembro de 1876, artigo 102. Corte: reforma Couto Ferraz de 17 de fevereiro de 1854, artigo 72. Província do Paraná: regulamento de 8 de abril de 1857, artigo 48; regulamento de 13 de maio de 1871, artigo 14; regulamento de 16 de julho de 1876, artigo 41. Província de Mato Grosso: regulamento orgânico, de 4 de julho de 1873, artigo 38; regulamento de 13 de fevereiro de 1878, artigo 149; regulamento de 7 de julho de 1889, artigo 10. A documentação da província do Paraná está publicada em Miguel (2000; 2004); e da Província de Mato Grosso em: Sá e Siqueira (2000).

Para esclarecer melhor o funcionamento de cada um tem-se neste estudo, como referência o estabelecido pelo regimento interno das escolas da Corte de 1855:

O artigo 31 do regimento estabelecia: “se a falta que o aluno cometeu, for de deveres escolares, deverá o Professor adverti-lo em particular que procedeu mal, aconselhando-o para que não recaia na mesma falta”. Contudo, caso o aluno reincidisse na falta o professor deveria “admoestá-lo, fazendo-o passar do lugar, que ocupava na classe para outro inferior da mesma classe”.

artigo 32 Segundo o artigo 33, “o aluno, que não se corrigir por este meio, será repreendido em presença de todos os companheiros, e em voz alta, pelo Professor, que lhe marcará tarefas de trabalho, fora das horas regulares”.

O artigo 34 definia que o aluno que não se comportasse bem “durante muitos dias sucessivos não preencher bem os deveres escolares, será escrito em letras grandes, com a designação da falta”. Assim, o nome do aluno permanecia “escrito, mais ou menos tempo, conforme se mostrar ele arrependido e corrigido da falta, ou faltas que tiver cometido”.

O artigo 36 “de pé, ou de joelhos com os braços abertos, durante o tempo, que julgar necessário para punir”. Se depois de tudo isso o aluno não se corrigisse seria comunicado ao pai, ou responsável “para que mais severamente seja castigado”. Os alunos incorrigíveis seriam expulsos da escola, depois de esgotadas todas as possibilidades.

O artigo 39: “no fim da aula do sábado à tarde, lerá o Professor em voz alta os nomes dos alunos, que durante a semana tiveram tido mal procedimento, e dos que mais se tiverem distinguido por sua aplicação e bom procedimento”. (BRASIL. Portaria do Ministério do Império de 1855, p. 349 – 350).

Sendo assim, vale destacar, que os castigos corporais não foram autorizados em nenhuma circunstância no regulamento organizado por ele e aprovado pouco tempo depois. O regulamento determinava em seu artigo 47, que “os professores empregarão os castigos com a maior parcimônia e discrição, mostrando-se animados de puro sentimento de caridade”, (BRASIL), ou seja, conforme a legislação os castigos deveriam ser usados moderadamente no processo educativo. Mas as evidências mostravam que na prática os castigos continuavam sendo aplicados de forma severa, pois os meios disciplinares estabelecidos nos regulamentos eram bastante rigorosos não só para os alunos, mas também para os professores, os quais poderiam ser punidos por abusos praticados contra os alunos.

É preciso considerar que os meios disciplinares também eram defendidos por intelectuais, que estavam na vanguarda das discussões educacionais. Antônio de Almeida Oliveira, na sua obra o *ensino público* publicada em 1873, ao tratar dos meios disciplinares afirmou, que as leis da instrução pública deveriam abolir os “castigos corporais e aviltantes” e inclusive “decretar severas penas para os seus infratores, porque de outro modo nada conseguirá”, visto que, os castigos corporais (e os aviltantes) só conseguiam indispor os meninos “contra a escola e o professor”. De acordo com ele muitas províncias já haviam

abolido da legislação tais práticas, porém em muitas delas não passavam de “letra morta”, pois, a violência persistia. Segundo ele:

Pôr-se o menino, em plena aula, de joelhos, com os braços abertos, no chão ou sobre uma mesa, pregar-se à sua roupa um letreiro ou um emblema irrisório, colocar-se-lhe uma cabeça de burro, ou fazer-se qualquer outro castigo semelhante, não é só como parece entregar a criança à risota dos companheiros. É desmoralizá-la, tirar-lhe todo brio, abater-lhe o amor-próprio, o sentimento de dignidade, e torná-la desconfiada de si mesma pela consciência da sua nenhuma valia (OLIVEIRA, 2003, p.154).

Mas, apesar de condenar os castigos corporais e aviltantes como ficou explícito, a alternativa proposta por ele, também seria desprezível nos tempos atuais, ou talvez até mais que os descritos por ele. Baseado no modelo suíço defendia, que no edifício escolar houvesse salas para a prisão dos alunos. A primeira sala seria a da “reflexão”. O aluno permanecia na sala por um determinado tempo e, se ao ficar trancado gritasse muito, ou ao ser libertado, não se mostrasse corrigido, seria colocado numa outra sala de pior condição, pelo dobro do tempo.

Se a segunda sala é improfícua, outra inferior espera o culpado, onde fica detido a trabalhar por um ou dois dias sem aparecer à família, que apenas é avisada para lhe mandar as necessárias refeições”. Caso persistisse deveria diminuir-lhe a comida e colocá-lo numa quarta sala pequena, quase escura, “onde ele fica recluso dois ou mais dias, tendo por leito um duro enxergão”. E complementou: “com estes castigos tenho ouvido dizer que não há gênio que se não dobre, obstinação ou índole que se não vença”. Almeida Oliveira admitia que sua proposta não poderia ser executada plenamente no Brasil, pois os prédios escolares não tinham as acomodações necessárias nem para as salas de aula e, os novos edifícios, que estavam sendo construídos, também não foram projetados para tal prática (OLIVEIRA, 2003, p. 155-6).

É possível considerar uma proposta deste nível, como não sendo de caráter vexatório? De fato, as nossas casas escolares não ofereciam as condições ideais para a aplicação dos castigos sugeridos por Almeida Oliveira, mas certamente suas ideias ganharam vida e, também figuraram entre as modalidades de castigos praticados contra os alunos no Brasil, do século XIX.

Enquanto Oliveira condenava os castigos corporais e vexatórios e apresentava uma solução, não menos humilhante, a comissão que visitava as escolas da Corte, em 1873, constatava que a palmatória ainda estava em uso.

A comissão sente acanhamento e pesar em dizer a verdade... mas a quase generalidade do professorado primário julga insuficientes as punições permitidas pelo regulamento, e emprega o castigo da palmatória (condenado e abolido por lei) a maior parte com autorização e a pedido dos próprios pais. (MUNICÍPIO da Corte. Escolas Públicas da Corte, 1873, p. 55).

Segundo os membros da comissão, as condições da educação doméstica e a própria organização escolar, não permitiam que se dispensasse o uso dos castigos na prática educativa, mas também se colocava contra certos tipos de punições vexatórias, que acabavam tendo um efeito contrário ao proposto. Os argumentos sobre tal questão se deram do seguinte modo:

O que a comissão atreve-se, sem reboço, a pedir é a cessação do castigo de joelhos e o de braços abertos; o primeiro, posição humilde e respeitosa que toma a criatura quando dirige suas preces ao Criador, produz no espírito do menino uma impressão contrária daquela, que se lhe devia inocular, e faz-lhe perder a gravidade que a ela ordinariamente se liga; o segundo é uma verdadeira tortura e um protesto contra as regras higiênicas, que se devem observar na disciplina escolar; finalmente, um e outro em vez de concorrerem para melhorar o caráter do aluno, pelo contrário mais o estragam. (MUNICÍPIO da Corte. Escolas Públicas da Corte, 1873, p. 56).

Valores religiosos e regras de higiene levaram a comissão a condenar os castigos vexatórios, contudo não condenaram explicitamente o uso da palmatória.

No mesmo período as discussões sobre o uso, ou não uso da palmatória, também se fizeram presente na Província do Paraná. Os professores constantemente solicitavam das autoridades a autorização para usar, de um maior rigor disciplinar. Em virtude disso, o governo e a assembleia provincial permitiram, através da lei n. 361 de abril de 1873, o uso da palmatória da seguinte forma:

Art. 1º - É permitido o uso da palmatória nas escolas de 1ª letras para os casos em que os castigos morais não forem suficientes. Art. 2º - Esta permissão não excederá a seis palmatórias em casos graves. Art. 3º - Os professores, em caso algum, poderão delegar a aplicação destes castigos a seus alunos. (PROVÍNCIA do Paraná. Lei n. 361 de 1873. In: MIGUEL, 2000, p. 170).

O decreto não repercutiu muito bem na sociedade, pois, menos de um ano depois, foi revogado pela lei n. 374. (MIGUEL, 2000, p. 174)

2.1 Premiar os bons: a alternativa para garantir a disciplina escolar

Na década de 70, do século XIX, houve uma significativa campanha pela difusão da escola, entre as camadas populares. Várias medidas relacionadas à instituição da obrigatoriedade do ensino foram postas em execução. Naquela década a grande maioria das províncias reformou a instrução pública, sendo que, em boa parte delas, houve uma reforma na primeira e outra na segunda metade da década. Como houve um aumento da população escolar, e tal aumento se deu, basicamente com a incorporação da população pobre, visto que a imensa maioria dos alunos das camadas sociais remediadas e a abastada já fazia parte do sistema de ensino, a entrada de um número significativo de alunos vindos, em muitos casos de famílias sem muita estrutura, geralmente com a idade acima da média dificultou, ainda mais, o trabalho dos professores, fazendo com que estes passassem a exigir e, provavelmente, aplicar castigos mais severos para garantir a ordem e a disciplina nas escolas. Porém, o número dos adversários da prática dos castigos corporais aumentava a cada ano e, lentamente a escola foi perdendo suas características sádicas.

A outra face das práticas disciplinares foi o processo de institucionalização na legislação escolar de prêmios e distinções concedidos aos melhores alunos. Segundo Oliveira, (2003, p. 158).

Em 1873, a prática de premiar os bons alunos era utilizada largamente pelas nações cultas, pois, a “distribuição dos prêmios escolares” se constituía num “excelente meio de fomentar o estímulo e manter a ordem entre os alunos”. (OLIVEIRA, 2003, p. 158).

Sendo assim, a defesa dos prêmios por méritos escolares, faço uma digressão para perseguir a sua regulamentação em termos legais, a reforma Couto Ferraz não introduziu em seus artigos os prêmios escolares, mas o regimento interno de 20 de outubro do ano seguinte, que regulamentou o § 8º parágrafo 3º fez isso de forma muito clara.

Segundo o regimento as recompensas se dariam da seguinte forma:

Art. 40. Na passagem de um lugar inferior para outro superior da mesma classe. Na inscrição em letras grandes do nome do aluno em um quadro chamado de honra. Na proclamação dos nomes na aula do sábado à tarde, e na comunicação feita pelo Professor à família do aluno, de que está satisfeito com ele. Art. 41. O aluno que durante três meses for sempre o primeiro proclamado na lista de sábado, e que durante este tempo tiver o seu nome escrito no quadro de honra, usará dentro da aula e por espaço de um mês, de

uma pequena medalha presa ao peito por uma fita. Esta medalha terá de um lado a palavra – Prêmio –, e do outro a seguinte inscrição – Escola pública de primeiras letras. Art. 42. O ato de conferir-se a medalha ao aluno, deve ser feito com solenidade, mandando o Professor, que todos os alunos se levante, e dirigindo ao agraciado algumas palavras laudatórias. Art. 43. Terá o nome riscado do quadro de honra, e se tiver a medalha deixará de a trazer, o aluno que desmerecer essas recompensas. (BRASIL. Portaria do Ministério do Império de 1855, p. 350).

A prática da premiação também cumpria uma função importante no processo disciplinar nas escolas. Ela estimulava uma concorrência entre os alunos para ver quem seria o “santinho” do mês, e quem teria o direito de ter seu nome escrito no quadro de honra.

Uma das formas encontradas para dar visibilidade a premiação dos melhores alunos eram as solenidades públicas de exames no final do ano. Os alunos considerados prontos pelo professor eram submetidos a uma banca composta por três pessoas qualificadas, sendo uma delas o inspetor. Cada aluno era submetido a uma quantidade de perguntas. Ao final era julgado com as menções de: plenamente, simplesmente ou reprovado.

Em 1873 a comissão que visitou as escolas da Corte constatou que muitos professores não estavam dando o devido valor àquela modalidade de estímulo e disciplina e, por isso, recomendou que se reforçasse aquela prática ao cobrar do governo, o fornecimento dos instrumentos necessários para garantir a premiação dos alunos. Assim se manifestou a comissão:

Sendo a emulação um dos mais possantes recursos de que pode aproveitar-se o professor para o progresso dos alunos e boa disciplina da escola, seria conveniente que nas escolas se atendessem a esse importante elemento, estabelecendo uma justa e sensata distribuição de recompensas, observadas assim as disposições da lei, e que a repartição competente fornecesse às mesmas escolas os quadros, medalhas, e outros objetos necessários para a execução desse preceito legal. (MUNICÍPIO da Corte. Escolas Públicas da Corte, 1873, p. 57).

Havia duas modalidades de premiação instituídas na prática pedagógica das escolas. A primeira estava relacionada ao comportamento moral e disciplinar dos alunos no cotidiano das escolas e a segunda aos resultados obtidos na aprendizagem dos conteúdos. Ambas faziam parte do processo disciplinar e deveriam servir de estímulo aos alunos. Para fechar o ano com chave de ouro e completar o processo de premiação realizavam-se solenidades públicas, que contavam com a presença de presidentes de províncias, inspetores de instrução pública, autoridades e populares para a entrega de prêmios aos melhores alunos

do ano. A premiação se dava nas duas modalidades e, em mais de uma categoria de alunos, ou seja, conforme o número de classes das escolas. Os prêmios geralmente eram livros autografados pela autoridade, medalhas de honra ao mérito, diplomas impressos ou manuscritos. Neles deveria figurar o grau e a modalidade conquistada pelo aluno.

De acordo com o sistema proposto pelo inspetor, no final do mês, o professor somava os pontos obtidos por cada aluno e fazia a classificação final. Os três melhores de cada classe teriam o nome escrito no quadro de honra. E tais alunos receberiam,

[...] o título de *chefe da classe*, e usarão na aula de distintivos especiais, à escolha do professor, solenemente conferidos no primeiro dia útil do mês. Pertencer-lhes-á a fiscalização da disciplina quanto aos companheiros de classe, e as notas de procedimento serão diariamente marcadas depois de ouvidas as suas informações, sem prejuízo da fiscalização do professor. (BRASIL. Decisão n. 77 do Ministério do Império de 1883, p. 86).

As penas estabelecidas pelo sistema de Souza Bandeira seriam: “1º, repreensão; 2º, privação do recreio; 3º, assistência em pé aos exercícios; 4º, retenção na escola até meia hora depois de findos os trabalhos; 5º, expulsão por um dia; 6º, expulsão temporária; 7º, expulsão definitiva”. O aluno que espancasse um colega ou proferisse palavrões perderia 3 pontos, ficaria sem recreio e teria de assistir aos exercícios de pé. Os que atentassem contra a moral perderiam 6 pontos, ficariam retidos no final da aula e, dependendo da gravidade seriam expulsos. E assim sucessivamente. O regimento determinou que era expressamente proibido castigo corporal. (BRASIL. Decisão n. 77 do Ministério do Império de 1883, p. 86-88).

Neste sentido, à educação pública primária no Império tinha métodos e instrumentos de punição e premiação aplicados aos alunos. Na prática, os usos dos instrumentos punitivos iam além dos previstos na legislação da época.

2.2 Os castigos e a disciplina escolar em Sergipe no século XIX

Em Sergipe, a educação pública obteve significativas conquistas a partir da Lei Imperial de 15 de outubro de 1827, que prescrevia a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos mais habitados para a população livre. A referida lei

representou um grande avanço para a educação feminina, pois com ela a mulher ganhou o direito legal à educação pública.

Em Sergipe, as aulas públicas de primeiras letras abertas para meninas surgiram em 1831, nas cidades de São Cristóvão (SE), Estância (SE), Laranjeiras (SE) e Própria (SE), consideradas naquele período, centros econômicos e culturais da Província. Cada uma das localidades recebeu somente uma escola destinada ao sexo feminino. Em 1834, “funcionavam 29 escolas de primeiras letras, das quais 25 eram masculinas e as 4 femininas. No tocante ao ensino secundário, existiam, neste mesmo ano, 12 aulas públicas que atendiam apenas aos alunos homens” (NUNES, 1984, p.47). O ensino secundário era voltado para a preparação dos alunos aos exames de acesso às Academias Imperiais.

O Ato Adicional de 1834 descentralizou legalmente o ensino, cabendo às Províncias o direito e o dever de regulamentar e promover a educação primária e secundária e a formação de professores. Mesmo com um imperativo legal, a falta de recursos impediu que muitas províncias pudessem organizar seus sistemas de ensino em curto prazo de tempo. Com a responsabilidade de promover o ensino primário e secundário, os administradores pouco podiam fazer, diante da falta de estrutura encontrada no campo educacional sergipano. Mas apesar das dificuldades, o Presidente Dr. Manuel Ribeiro da Silva Lisboa procurou organizar a educação em Sergipe promulgando em 5 de março de 1835 a Carta da Lei, que de acordo com a professora Thétis Nunes, foi a primeira lei orgânica de instrução no espaço sergipano (NUNES, 1984, p. 56)

A lei de 5 de março de 1835 colocou quase todas as aulas públicas de primeiras letras em concurso na província de Sergipe, estabelecendo um prazo para a preparação dos professores e mestras, conforme os artigos 5º e 6º, que deveriam providenciar esta preparação, e receberiam metade dos ordenados, neste período. No caso daqueles que não alcançassem a aprovação no concurso e tivessem mais de 12 anos de docência poderiam se aposentar com a metade dos vencimentos.

As matérias previstas para o concurso dos professores eram aquelas exigidas no art. 6º da Lei de 15 de novembro de 1827: leitura, escrita, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais, proporções, noções de geometria prática, gramática da língua nacional, princípios de moral e doutrina cristã. Os professores e mestras deveriam ser avaliados publicamente perante o presidente da província, como rezava o art.19, da Lei de 5 de março de 1835.

De acordo com Resolução n.259 de 15 de março de 1850, foi criada a Inspetoria das aulas estabelecendo a nomeação de um inspetor geral das aulas para toda província que

deveria receber um ordenado anual de um conto de réis. Para se candidatar ao cargo era preciso ter “reconhecida probidade e conhecimentos litterários”, (FRANCO, 1880, p.128). Os juízes de direito e os juízes municipais dos termos, estavam impedidos de serem nomeados para este cargo.

No caso do Regimento Interno das Escolas de 1858⁵, o detalhamento da relação entre professores e alunos e entre estes e os pais ou responsáveis aparece destacado em diversos artigos. O professor foi apresentado, no Regimento, como aquele que teria como dever: “ensinar a seus discípulos com amor, zelo, autoridade e humanidade”, e, ainda seria respeitado como “ [...] o diretor exclusivo de todos os trabalhos escolares e o único a que incumbe a polícia da escola, e a quem compete velar no bom comportamento dos discípulos e bom desempenho de suas obrigações” (Regimento Interno das Escolas, 1858. In: LIMA, 2007, p.141).

Em relação aos castigos, a palmatória foi indicada como o último recurso:

Art.3º - Empregando o professor todos os meios ao seu alcance a fim de que o amor para com os seus discípulos suscita o respeito e a estima, não empregará castigos para com aqueles que se mostrarem indóceis e rebeldes, senão depois de empregados por mais de uma vez os meios de persuasão. Art.4º - Em todo caso os castigos morais são preferidos aos de qualquer outra espécie e consistirão eles na perda dos prêmios, que porventura tenham obtido, na passagem para uma classe inferior, em moderadas repreensões nas quais evitará o professor o emprego de palavras ofensivas [...] e que possam escandalizar demasiadamente a sensibilidade, e enfim na comunicação aos pais de seus alunos sobre o seu mau comportamento. Art.5º - Quando todos estes meios sejam improfícuos (então poderá o professor recorrer aos castigos físicos), preferindo sempre os mais brandos, como sejam os de tensões na escola durante as horas de descanso ou intervalo entre as duas sessões diárias, as prisões em quartos fechados durante os trabalhos escolares, as estações a vista de seus condiscípulos por toda a sessão. Art.6º Se ainda apesar de todos estes meios o discípulo mostrar-se recalcitrante e indócil, poderá o professor infligir-lhe o castigo da palmatória em uma sessão (Regimento Interno das Escolas, 1858. In: LIMA, 2007, p.141-142).

Ainda em relação aos castigos, os pais não poderiam determinar no ambiente de ensino práticas que usavam no ambiente doméstico, mas poderiam apresentar representação às autoridades competentes, caso houvesse alguma queixa do professor. Da mesma forma os

⁵ Segundo Siqueira (2006) este regulamento esteve em vigência até 1870.

professores se fossem ameaçados ou insultados deveriam buscar as autoridades para prestarem queixa, segundo o Regimento de 1858⁶.

Em relação aos materiais utilizados nas aulas era de responsabilidade dos pais a providência dos mesmos com exceção dos alunos pobres. Estes últimos teriam que contar com a boa vontade dos professores para ter acesso aos “objetos” da aprendizagem:

Art. 4º Os professores farão saber por escrito aos pais ou tios de seus discípulos quais são os objetos de que os mesmos precisam para o ensino, e cobrarão recibo desta participação montando em seus mapas trimestrais quais aqueles discípulos cujos pais tenham se recusado ao fornecimento destes objetos indispensáveis. Art. 5º Os pais ou tios sendo obrigados a fornecerem os objetos de que seus filhos precisarem; não poderão ao seu bel prazer substituir um por outro, mas fornecerão aqueles que forem designados pelos professores em cumprimento do presente regulamento. Art.6º Quando se der o caso de que os pais dos discípulos por sua pobreza não possam fornecer os objetos pedidos pelos professores, e nem possam haver por empréstimo, fica à cargo do discernimento e humanidade do professor remediar este mal e se os objetos que não poderem ser fornecidos pelos pais forem livros, o professor fará copiar alguns exemplares pelos discípulos mais adiantados para os fornecer aos alunos pobres. Art.7º Os professores poderão exigir dos pais ou tios de seus discípulos uma leve contribuição de 80rs no primeiro dia útil de cada semana na qual será destinado para água, tinta, penas e papel, que neste caso serão fornecidos pelo professor [...] (Regimento Interno das Escolas, 1858. In: LIMA, 2007, p.143).

Em relação à frequência, a obrigação dos pais e a necessidade de comunicação aos professores por escrito do caso das faltas, foi estabelecido minuciosamente, inclusive as penas que os alunos receberiam pelo descumprimento dos pais desta determinação:

Art.8º - Os pais e tios dos alunos deverão ser muito cuidadosos quanto a frequência dos seus filhos nas escolas, e sempre que estes faltarem comunicarão por escrito ao professor justificando o motivo da falta ao contrário o discípulo, que depois de faltar a aula não apresentar a referida comunicação será castigado pelo professor, com perda de todos os prêmios e distinções escolares, passagem para uma classe inferior, detenções e reclusões por tempo e arbitro do professor, não excedente ao tempo que servir uma sessão. Art.9º - O professor mandará a cada pai ou tio de seus alunos uma cópia do artigo antecedente a fim de que conheçam as penas a

⁶ Sobre estes aspectos, verificar os seguintes artigos, do Capítulo II, do Regimento de 1858: “ Art. 2º Nenhum pai ou tio poderá obrigar o professor a seguir suas regras, que lhes quiser impor, e menos ainda poderá exigir que o professor aplique a vista castigos a tais e tais discípulos, ficando-lhes o direito a salvo de representarem à quem de direito for contra o professor quando entenderem que este não cumpre os seus deveres. Art.3º Menos ainda poderão empregar ameaças ou dirigir insultos ao professor dentro de sua aula por motivo do exercício do seu magistério, devendo o professor neste caso queixar-se imediatamente às autoridades competentes do lugar, a fim de poder continuar ao exercício do seu emprego.” . (Regimento Interno das Escolas, 1858. In: LIMA, 2007, p.142-143).

que ficam seus filhos sujeitos pela freqüência não justificada. (Regimento Interno das Escolas, 1858. In: LIMA, 2007, p.144).

Percebemos nestes dois documentos analisados, a Lei de 5 de março de 1835 e o Regimento Interno das Aulas de 1858, como em poucas décadas no século XIX, a responsabilização dos pais e as obrigações dos professores se fizeram determinar de forma crescente, em terras sergipanas. Castigos e distinções ocuparam a legislação educacional sergipana através de dispositivos que dividiam a responsabilidade da formação entre os pais e os professores.

As sucessivas mudanças na presidência da Província dificultavam a consolidação das reformas educacionais desejadas não apenas pelas autoridades do Governo, mas também por professores e pela população. A cada presidente um novo conjunto de disposições legais reorganizava o ensino e muitas vezes antes mesmo da aplicação deste aparato outro presidente assumia a gestão pública.

2.3 Práticas educativas e disciplinares no século XX e XXI

O Código de Menores de 1927, promulgado no ano de 1927 foi o primeiro documento legal para a população menor de 18 anos, publicado no século XXI, ficou popularmente conhecido como Código Mello Mattos. O Código de Menores é um dispositivo de poder que emerge no contexto histórico da urbanização do Rio de Janeiro e São Paulo das primeiras décadas do século XX.

O Código de Menores era endereçado não a todas as crianças, mas apenas àquelas tidas como estando em "situação irregular. O código definia, já em seu Artigo 1º, a quem a lei se aplicava:

O menor, de um ou outro sexo, abandonado ou delinquente, que tiver menos de 18 anos de idade, será submetido pela autoridade competente às medidas de assistência e proteção contidas neste Código. (CÓDIGO DE MENORES - DECRETO N. 17.943 A – DE 12 DE OUTUBRO DE 1927).

O Código de Menores visava estabelecer diretrizes claras para o trato da infância e juventude excluídas, regulamentando questões como trabalho infantil, tutela e pátrio poder, delinquência e liberdade vigiada. O referido Código revestia a figura do juiz de grande poder,

sendo que o destino de muitas crianças e adolescentes ficava a mercê do julgamento e da ética do juiz.

A nova lei disciplinava os procedimentos para a atenção aos menores de 18 anos, categorizados como: menores abandonados, delinquentes, órfãos e operários. A nova justiça para os menores reflete uma nova justiça para o país, com a preocupação da criação de um amplo sistema de assistência social que atenda à infância, à velhice, os loucos, os tuberculosos e os desafortunados. Os tribunais para menores são vistos como inibidores da criminalidade infantil e por consequência combatem a criminalidade em geral. O discurso recorrente no campo do direito é a necessidade de combater a criminalidade precoce para preservar a ‘pureza’ da infância. Este combate implicaria o conhecimento do indivíduo e das anomalias do delinquente. Portanto, há uma interdisciplinaridade dos discursos jurídicos, médico e pedagógico, com o consenso de que a prisão do menor é contraproducente; o importante é a regeneração moral e produtiva, em instituições especializadas.

O Código de Menores, ou Código Mello Mattos, contribuía para a articulação entre a assistência pública e privada, pois no Brasil a caridade sempre foi vista como uma obra de assistência privada e o Estado não poderia assumir toda a assistência social, mas deveria ser o mantenedor dos institutos urgentes e típicos (reformatórios, casas de detenção), enquanto que o socorro do maior número de necessitados ficaria, como sempre, a cargo da iniciativa privada coletiva ou individual.

A menor idade é um assunto multidisciplinar, tanto que o Código de 1927 consagrou um capítulo para a atuação médica psiquiátrica no juízo de menores, com a inspeção do médico para maior informação do menor, com uma relação que consagrasse as práticas médicas e jurídicas na definição do menor como um objeto institucional.

Segundo o entendimento da referida lei, o menor necessitava de mecanismos que contribuíssem para as práticas disciplinares e normativas como forma de garantia da reprodução do modo capitalista, a garantia do trabalhador honesto e eficiente. A punição do menor, mesmo que fosse para sua regeneração, denota um caráter híbrido no Código de Menores, pois a sociedade desigual produz menores abandonados e delinquentes, mas a lei baseava-se nos argumentos científicos, morais, e jurídicos para justificar a necessidade da punição.

Atualmente, o Projeto de Lei Nº 2.654 /2003 da Deputada Maria do Rosário dispõe sobre a alteração da Lei 8.069, de 13/07/1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, e da Lei 10.406, de 10/01/2002, o Novo Código Civil, estabelecendo o direito da criança e do adolescente a não serem submetidos a qualquer forma de punição corporal, mediante a adoção

de castigos moderados ou imoderados, sob a alegação de quaisquer propósitos, ainda que pedagógicos, e dá outras providências.

Art. 1º – São acrescentados à Lei 8069, de 13/07/1990, os seguintes artigos:
Art. 18A – A criança e o adolescente têm direito a não serem submetidos a qualquer forma de punição corporal, mediante a adoção de castigos moderados ou imoderados, sob a alegação de quaisquer propósitos, no lar, na escola, em instituição de atendimento público ou privado ou em locais públicos. (Projeto de Lei n.2.654/2003)

O ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), criado através da lei 8.069, reprovava os maus-tratos contra a criança e o adolescente, mas não define se os maus-tratos seriam físicos ou morais. Com o projeto, o artigo 18 passou a definir "castigo corporal" como "ação de natureza disciplinar ou punitiva com o uso da força física que resulte em dor ou lesão à criança ou adolescente". De acordo com a subsecretária nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente, Carmen Oliveira. “a definição proposta se aplica não só para o ambiente doméstico, mas também para os demais cuidadores de crianças e adolescentes - na escola, nos abrigos, nas unidades de internação⁷”.

O projeto proíbe que os pais e responsáveis usem castigos físicos, como beliscões e palmadas, para corrigir seus filhos. Para isso, o ECA é alterado, e determina que a criança e o adolescente têm o direito de serem educados e cuidados pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar, tratar, educar ou vigiar, sem o uso de castigo corporal ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação, ou qualquer outro pretexto.

Os pais, integrantes da família ampliada, responsáveis ou qualquer outra pessoa encarregada de cuidar, tratar, educar ou vigiar crianças e adolescentes que utilizarem castigo corporal ou tratamento cruel ou degradante como formas de correção, disciplina, educação, ou qualquer outro pretexto estarão sujeitos às medidas previstas no art. 129, incisos I, III, IV, VI e VII, do ECA, sem prejuízo de outras sanções cabíveis. Ou seja, são medidas aplicáveis aos pais ou responsável: o encaminhamento a programa oficial ou comunitário de proteção à família; o encaminhamento a tratamento psicológico ou psiquiátrico; o encaminhamento a cursos ou programas de orientação; a obrigação de encaminhar a criança ou adolescente a tratamento especializado; e advertência.

⁷ Disponível em <http://educacao.uol.com.br/.../governo-quer-proibir-pais-de-dar-palmada-e...> acesso em 23jun.2012

Na análise das Dissertações de Mestrado do Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, percebeu-se que os diferentes métodos de ensino, juntamente com várias práticas aplicadas nas escolas, o emprego dos castigos físicos e morais na primeira metade do século XX, a legislação e as diferentes posições frente a tais práticas, foram recorrentes.

CAPÍTULO III – CASTIGOS DE MENINAS

Neste capítulo, pretendemos refletir sobre como eram aplicados os castigos a meninas na primeira metade do século XX, em Sergipe identificamos apenas três Dissertações de Mestrado produzidas no Núcleo de Pós-Graduação em Educação da UFS, que retrataram os castigos escolares femininos.

Rosimeire Macedo Costa (2003), em sua dissertação, intitulada: “Fé, Civilidade e Ilustração: as memórias de ex-alunas do Colégio Nossa Senhora de Lourdes (1903-1973)”, que trata da cultura escolar nesta instituição, salienta que:

As técnicas e práticas disciplinadoras estavam presentes no dia-a-dia dos que participavam das atividades do Colégio Nossa Senhora de Lourdes. A Madre Superiora era o maior símbolo do poder. Geralmente, ela era a Diretora do Colégio. Os professores e as religiosas esmeravam-se no cumprimento das regras. Eles eram encarregados de chamar a atenção das alunas que deixavam de estudar, que não faziam os exercícios, que deixavam de seguir as normas determinadas. Dentre os castigos mais comuns estavam os sermões do parlatório e as reclamações públicas, nos quais todas as garotas permaneciam no mais absoluto silêncio e depois apresentavam cordiais agradecimentos: “obrigada irmã pelos conselhos” (COSTA, 2003, p.66)

Segundo a autora, quando alguma estudante cometia qualquer tipo de transgressão, os pais eram comunicados imediatamente e, além dos castigos das freiras, eles ainda exerciam a autoridade paterna, aplicando punições complementares.

Muitos eram os fatores que levavam as meninas a serem punidas. Um deles referia-se ao fato de não alcançarem bons resultados nas avaliações: “se tirasse notas baixas minha mãe me pegava pela goela” (apud COSTA, 2003, p.70).

A autora comenta ainda que: “os episódios diários serviam para exemplar e castigar as meninas, de modo que elas não tornassem a repetir as ações reprovadas. Tudo parecia arriscado na Escola porque qualquer descoberta por parte das freiras virava motivo de castigo” (COSTA, 2003, p.70).

Sendo assim, entende-se que as alunas eram castigadas conforme os padrões estabelecidos pelas freiras, e que tinham que obedecer ao imposto dentro da instituição, algo que as meninas faziam por merecer se não cumprissem as regras.

Portanto, o comportamento das alunas se dava associado a uma formação de boa qualidade, aprendendo as exigências e cobranças que uma mulher poderia receber naquela

época, ao que as normas eram estabelecidas, conforme os padrões disciplinares da instituição, e um regime rigoroso por parte das freiras.

Neste sentido, a disciplina era aplicada através de novos métodos, de práticas punitivas que aconteciam como uma medida generalizada, no sentido que todos os presentes em sala de aula estavam participando dela de alguma maneira: fosse apanhando, fosse assistindo.

Nos colégios, as alunas, geralmente, ficavam submetidas às ordens e à autoridade do professor, responsável pela educação e pela disciplina das estudantes; também era ele o detentor do poder e das práticas disciplinares na sala de aula.

Para atingir o almejado estágio civilizado, eram necessárias profundas mudanças no cenário espacial e social brasileiro e as pessoas, de uma forma geral, deveriam ser educadas e instruídas, e não bastava, para tal intento, a educação familiar. Era preciso avançar no sentido de uma educação escolarizada, que não se restringisse às elites, mas sim, se espraiasse a toda população.

A educação das meninas na primeira metade do século XX foi importante pela formação de saberes, marcada pelas transformações sociais, cuja educação ultrapassava os preceitos disciplinares.

De acordo com a dissertação, “As filhas da Imaculada Conceição: um estudo sobre a educação católica (1915-1970)”, de Valéria Alves Melo (2007), o processo avaliativo, também elucidado no regimento interno da instituição, tinha por fim diagnosticar o rendimento escolar, em relação a conhecimentos, atitudes e habilidades, tendo em vista a promoção da aluna. Além das notas de desempenho, a escola analisava, também, a ordem, o comportamento, as boas maneiras e a organização das alunas. Os livros e cadernos deveriam estar muito bem cuidados, assim como o fardamento e os objetos pessoais. O rendimento das discentes era acompanhado pelas freiras e pelas famílias (MELO, 2007).

Conforme o que foi visto, o rigor com que as irmãs tratavam as alunas fazia com que elas, em vez de disciplinarem, como esperado, ao contrário: desviavam-se para um caminho não considerado adequado; aprontando dentro da instituição e exercendo práticas indisciplinadas, apesar da existência de normas e hábitos disciplinares a serem seguidos.

O objetivo das normas era o de fazer com que as alunas conquistassem autonomia e alcançassem também uma concepção de justiça em que os atos seriam julgados no contexto das circunstâncias em que fossem praticadas. O objetivo das regras era fazer com que as meninas compreendessem que estavam sujeitas a elas e, conseqüentemente, a castigos; então,

saberiam que se as desobedecessem seriam punidas; então, deveriam interiorizar tais normas – o que, muitas vezes, não acontecia e eram, por isso, castigadas.

Melo (2007) afirma que as notas atribuídas eram registradas pelos professores em uma caderneta individual da aluna que, periodicamente, deveria ser assinada pelos pais. As irmãs eram muito exigentes com os padrões de disciplina aplicados na escola. As imposições eram percebidas e foram observadas a partir da fala de algumas ex- alunas.

Segundo Foucault, em seu livro *Vigiar e Punir* (1987), o poder disciplinar no ambiente escolar é caracterizado pela vigilância, pela sanção normalizadora e pela combinação das duas através da disciplina; ou seja, não há necessidade de força bruta, nem de castigos, para os comportamentos registrados ou observados, em que todos ficam sob o controle do olhar dos professores. Diante disso:

A disciplina escolar constitui uma forma de exercício do poder, praticado para controlar os alunos na sua vida cotidiana e servir como base para a formação moral do indivíduo. Nas escolas confessionais, especialmente aquelas que se dedicavam à educação feminina, a disciplina era algo que convivia, lado a lado, com as alunas, em todos os momentos do dia. E isso, de certa forma, era visto como algo muito positivo pelas ex-alunas porque impunha respeito e bons hábitos. Disciplinar esses hábitos, conduzir maneiras e aprimorar costumes era o objetivo da escola em seus primórdios (MELO, 2007, p. 99).

Vale ressaltar que a disciplina no ambiente escolar impõe-lhe freios, conduz a regularizações e a limites que os indivíduos necessitam para a condição da moral na vida em sociedade, como meio indispensável sem o qual não poderia haver cooperação regular, mas também ao próprio indivíduo. Sendo assim, a escola desempenha um importante papel de guarda avançada da moral e é através da escola que a coerção social é assegurada.

A disciplina no processo educacional é de grande importância, porque consiste em colocar limites, fazer proibições, indicar obrigações e garantir a obediência. Com isso, determinam os movimentos, os gestos e as atitudes. Para isso, o processo disciplinar precisa ser minucioso a ponto de inspecionar e controlar, cuidadosamente, tudo. Assim, ele exige algumas estratégias especiais, começando pela distribuição dos indivíduos nos espaços existentes, pela delimitação do tempo, pela exigência das filas, pelo controle dos hábitos e etiquetas, pelo controle do discurso e pela vigilância constante (MELO 2007, p.99)

A disciplina na escola deve ter como objetivo proporcionar aos alunos, além do seu crescimento cognitivo, a redefinição de valores e a preparação para a cidadania, para a vida com dignidade, pois assim poderá ser estabelecida uma relação entre educador e educando e entre escola e família, propiciando um ambiente favorável ao ensino-aprendizagem.

O regime disciplinar na escola é importante, pois a criança que aprende a respeitar a regra escolar, também, aprende a respeitar as regras sociais, será capaz de conter-se e constranger-se, adaptando-se para viver harmoniosamente, tanto no mundo físico, quanto no social.

O regime disciplinar do Colégio Nossa Senhora das Graças era bastante rígido, inspirado nos padrões adotados pela igreja católica. Era necessário “adestrar” as meninas para que se tornassem mulheres de bem, afirmou Socorro Prudente. Nesse sentido, faz-se necessário salientar que adestrar pode ser entendido como civilizar, a partir do discurso de Norbert Elias. Civilizar se refere à interiorização individual de dispositivos definidos a priori pela estrutura social. Assim, pode-se destacar que as práticas educacionais ministradas no Colégio das Freiras de Propriá funcionavam como um verdadeiro mecanismo de condicionamento social (MELO 2007, p. 100).

O regime disciplinar no Colégio Nossa Senhora das Graças significou uma transformação nas experiências de vida de muitas alunas, uma vez que possibilitavam a elas ampliarem os seus espaços de sociabilidade e, de modo rigoroso, era preciso ter conhecimento sobre a formação moral e a constituição do caráter que estavam acima de qualquer pretensão adversa que alguma disciplina poderia passar às mulheres.

Cabiam às freiras, o papel de mediadoras entre a realidade social e a missão de educar, realizando a tarefa das regras morais que adentraram à educação das meninas dentro de um meio cultural exigido, para a concretização de sua socialização, seguida da imposição de certas práticas, cujas discentes eram avaliadas a partir da sua moralidade; ou seja, pelos critérios de boas condutas estabelecidas para se tornarem uma perfeita dona de casa.

De acordo com Melo (2007) vigiava-se tudo e todas para que se pudesse controlar, passo a passo, a formação intelectual, mas, principalmente, moral das alunas. Havia um rígido controle de tempo: hora certa para acordar, para fazer as refeições, executar as tarefas domésticas, para recreação, para as atividades escolares, para os trabalhos extras, para dormir, tudo sem perder de vista um só momento. Por isso, em todas as visitas executadas pela inspetoria de educação, o relógio era o instrumento mais cobrado e fiscalizado e, a escola

desprovida deste instrumento era considerada inapta para as atividades, uma vez que não se podia controlar devidamente o tempo, tornando as atividades aleatórias.

As normas disciplinares, impostas no Colégio, impunham um padrão de comportamento que transformava as alunas em pessoas obedientes e estudiosas. Porém, apesar de todos os mecanismos de controle e vigilância existentes no Colégio, algumas alunas conseguiam praticar certos atos transgressores. Entre estes atos, os mais comuns consistiam em tirar frutas e legumes da horta sem a permissão da irmã responsável; conversar, contar piadas e dar risadas na hora de dormir; receber e enviar, o que acontecia geralmente por intermédio das alunas externas, bilhetes. Isso, muitas vezes, ocasionava a fuga das alunas (MELO, 2007, p.100).

Assim, é essencial que se coloquem regras de condutas para que as pessoas tenham a oportunidade de compreendê-las (percebendo a utilidade desses parâmetros para a convivência social) e se posicionarem diante delas, uma vez que as regras são fundamentais para os valores morais da criança, o desenvolvimento da reciprocidade e da solidariedade.

No Colégio, as infrações resultavam em punições. Era frequente uma aluna ficar em pé, na sala de aula ou no corredor, por ter cometido alguma “molecagem”; também, passar boa parte do tempo rezando na capela “para se redimir do pecado”; ser proibida de visitar, periodicamente, a casa dos pais; ficar sem brincar no recreio e na hora do lazer noturno; resolver atividades escolares, entre outros fatores (MELO, 2007).

Não era permitido usar laços de fita nos cabelos, brincos e batons quando as alunas estivessem fardadas, para não descaracterizar o fardamento. Porém, os convites para uma conversa com a Madre Superiora e as repreensões recebidas pelas professoras eram os piores castigos: “Elas diziam coisas duras, às vezes falavam muito e nós nos sentimos humilhadas, algumas até batiam na cara da gente na frente das colegas. Então, ninguém queria passar por isso” afirma uma depoente no estudo realizado por (MELO, 2007).

Outro fato importante está relacionado ao comportamento das alunas, as quais eram controladas em todas as atividades desenvolvidas, conforme se pode perceber na passagem a seguir:

O controle sobre o comportamento das alunas passava, também, pelo relacionamento entre as meninas. Existia a formação de grupos e essa prática, ao mesmo tempo em que proporcionava a aproximação entre as alunas, possibilitava o afastamento entre elas, causando desavenças, intrigas e competições. Os conflitos eram inevitáveis. Contudo, todas lembram com muito carinho da convivência no Colégio (MELO, 2007, p.101)

Neste sentido, vale comentar que o poder disciplinar possui uma eficácia produtiva, uma riqueza estratégica, uma positividade. O que lhe interessa basicamente não é expor os alunos à vida social, impedir o exercício de suas atividades, e sim gerir a vida dos alunos controlá-los em suas ações para que seja possível e viável utilizá-las ao máximo, aproveitando suas potencialidades e utilizando um sistema de aperfeiçoamento gradual e contínuo de suas capacidades.

A vida na escola tem que ser muito mais do que o conteúdo sistematizado do saber. Incluem o conhecimento existente, a aquisição de hábitos e a formação de atitudes frente ao próprio conhecimento que o aluno deverá saber aplicar em situações próprias do seu contexto de vida.

Diante disso, os métodos aplicados no contexto escolar são importantes no processo de formação da criança. De acordo com a dissertação de Rita de Cássia Leal que estudou as instituições de educação infantil e sua dissertação de mestrado é intitulada: O primeiro Jardim de Infância de Sergipe: Contribuição ao estudo da Educação Infantil (1932-1942)' a autora ressalta que:

Os métodos pedagógicos aplicados no jardim representaram um ideal inovador e emergente à época. A preocupação com as formas de ensino na pré-escola mobilizou a implantação do estabelecimento com base nas metodologias utilizadas nos jardins de infância do país. Estas metodologias pautavam-se na filosofia educacional de Froebel, a qual impulsionou os passos da atuação pedagógica, fazendo da instituição mais um modelo das práticas voltadas à infância (LEAL, 2004, p. 99).

Para a autora é possível perceber que durante a primeira década de atuação, as práticas no Jardim consideravam a formação da criança como sujeito social, enfatizando os aspectos psicológicos, morais e intelectuais, na medida em que se voltava a sua preparação para a vida em sociedade e cotidiana, e para o ingresso nas escolas primárias.

Sendo assim, é possível perceber que durante as práticas educativas das crianças, também se dava com a formação moral, social e psicológica uma vez que, era preciso enquadrar no processo educativo enfatizando todos os métodos exercidos pela instituição de ensino.

Nas dissertações de Mestrado defendidas no Núcleo de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Sergipe, que tratam de colégios para meninas

percebeu-se uma maior presença de castigos nos colégios religiosos católicos, onde o controle e a vigilância sobre todos os atos das alunas eram muito rigorosos.

CAPÍTULO IV – CASTIGOS DE MENINOS

Este capítulo aborda os castigos de meninos e as práticas aplicadas durante o século XX, este tema foi tratado em cinco dissertações de Mestrado do Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe.

Conforme a dissertação de Nery (2006) intitulada “A Regeneração da infância pobre sergipana no início do século XX: O patronato agrícola de Sergipe e suas práticas educativas”, foi possível perceber as exigências aos meninos desta instituição.

[...] durante as práticas profissionais, as crianças confeccionavam objetos para o seu vestuário (na sapataria), o mobiliário da instituição (na carpintaria), a alimentação (nas práticas agrícolas), para o embelezamento paisagístico do local (na jardinagem), dentre outras. Além das práticas já citadas, as crianças tinham ainda a ginástica, a música e, também, práticas como equitação e natação, provavelmente aproveitando-se de elementos constantes do meio em que estavam inseridos (NERY, 2006, p.50).

Entende-se que, a educação das crianças naquela época era imposta com práticas educativas e profissionais, formando alunos capacitados para o mercado de trabalho, já que todos tinham suas obrigações ao que era posicionado e estabelecido na instituição de ensino.

Essa forma de educar, se justificava pela necessidade de manutenção da ordem, da disciplina do aluno que ousasse sair dos padrões comportamentais considerados naquela época. Para garantir a uniformização comportamental não foram poupados esforços, mesmo que as justificativas utilizadas para a efetivação de tal objetivo, às vezes, fossem completamente diversas ou antagônicas.

[...] esse ideal de formação era carregado de padrões moralizadores e disciplinadores, partindo do entendimento de que a instituição educacional prepararia o indivíduo para o convívio social. Este pensamento guarda uma grande aproximação com a formulação teórica de Durkheim, para quem a educação é um dos elementos pelos quais a sociedade impõe seus padrões de funcionamento aos indivíduos, de forma a conformá-la a viver no contexto em que estão inseridos (NERY, 2006, p.34).

Portanto, o ensino agrícola mantinha um rígido controle disciplinar com o intuito de formar profissionais dóceis, civilizados, regenerados pela educação e pelo trabalho, para

aqueles que transgrediam as regras estabelecidas aos alunos do Patronato Agrícola de Sergipe, e as normas eram sempre estabelecidas dentro da instituição.

O pensamento Durkheimiano acredita que o principal elemento a ser transmitido pela educação é o ensino da moral. A escola, então, exerceria função essencial, já que ela, depois da família, é a grande responsável pelo processo formativo do indivíduo que irá responder aos anseios da sociedade (NERY, 2006, p.34).

Todos estes mecanismos ou meios de disciplina e punição foram empregados e justificados, nas escolas, em nome da moral, da ordem e da educação. Através destes elementos buscava-se conseguir o progresso da nação e de sua população. A disciplina acontecia em busca de uma ordem, necessária ao aprendizado e à maneira como alguns mestres conduziam a escola naqueles tempos.

Conforme Nery (2006, p.34) outra expressão da disciplina imposta no Patronato era a inobservância de férias para os menores internos e a impossibilidade de ausentar-se da instituição desacompanhado, estando sempre em grupo e em formação militar; e a numeração recebida pelos alunos tanto em sua roupa quanto em seus utensílios de uso pessoal, visando a uma melhor identificação desses internos. Caso o menor descumprisse as normas, era punido de acordo com a gravidade da infração (NERY2006, p.84).

Outro ponto fundamental era o cumprimento do horário. Segundo Foucault, o horário é uma velha herança da história da humanidade e apresenta-se em três grandes processos que são: estabelecer as censuras; obrigar as ocupações determinadas e regulamentares e os ciclos de repetição. Continuando, esse autor afirma que:

[...] muito cedo foram encontrados nos colégios, nas oficinas, nos hospitais. Dentro dos antigos esquemas, as novas disciplinas não tiveram dificuldade para se abrigar; as casas de educação e os estabelecimentos de assistência prolongavam a vida e a regularidade dos conventos de que muitas vezes eram anexos; no século XVII, o regulamento das grandes manufaturas precisava os exercícios que deviam escandir o trabalho (FOUCAULT, 1987, p. 117).

Os alunos frequentavam os colégios muito cedo a fim de se disciplinarem, pois a escola utilizava do seu poder disciplinador para poder controlar as atividades dos educandos. A estes, competia serem pontuais e comportarem-se bem, pois eram constantemente vigiados.

Segundo Nery (2006, p. 55), os internos não tinham liberdade quanto à escolha ou não do comparecimento às atividades. A única exceção para não participar das atividades propostas era em decorrência de motivos de saúde. De outra forma, o menor seria punido, conforme o disposto no regulamento, e ainda teria perda de ponto nos exames de apreciação do rendimento.

Como o tempo é um elemento que contribui para o disciplinamento do corpo, dividi-lo e respeitá-lo garante a qualidade do tempo empregado. “O tempo medido e pago deve ser também sem impureza nem defeito, um tempo de boa qualidade [...] (FOUCAULT, 1987, p. 129)

Consoante relato na Dissertação de Nery (2006, p. 88) sobre a aula de um dos professores da escola em que ele investigou, o professor Dr. Gibson um dos fatos que sempre marcaram as aulas dele foi a forte cobrança pela atenção dos alunos, chegando a não permitir que estes conversassem com os colegas e nem olhassem para o lado. Nas avaliações realizadas mensalmente, o aluno teria de estar preparado tanto para a prova escrita quanto a prova oral. Esta consistia no grande terror dos alunos, pois eles tinham que ficar em pé, frente a frente, o qual fazia as perguntas e cobrava respostas que deveriam ser dadas sem gaguejar.

No entanto, os castigos não eram isolados de um, ou do outro professor. Eles estavam presentes em diferentes momentos no cotidiano do Patronato.

Os castigos físicos também faziam parte do cotidiano do ginásio, como práticas de punição aplicadas por alguns professores. Mesmo alguns dos entrevistados apresentando total silêncio sobre o uso dos castigos físicos, quando questionados, indicaram alguns tipos de castigos. Dentre os castigos mais corriqueiros citados pelos depoentes estão o uso da palmatória e assistir às aulas em pé no canto da sala (NERY, 2006, p. 93).

Podemos perceber que a rigidez do castigo se torna uma correção, diante das práticas educativas, o aluno é obrigado a ficar quieto e sentado, mesmo fazendo suas atividades, pois esse aluno era julgado, e castigado ao mesmo tempo. Caso descumprisse as normas estabelecidas, fazendo com que a punição fosse maior.

Muitas eram as razões que desencadeiam o uso do castigo. A principal está ligada à dificuldade apresentada por um determinado aluno/a de não ter conseguido aprender um assunto dado.

Nas instituições escolares onde o poder disciplinador (punitivo) seja físico ou moral se dava pela ação do professor para com o aluno (infrator das normas cotidianas da

escola), havia uma organização de castigos a partir de leis e regulamentos, entretanto, existiam também diversas práticas não regulamentadas por essas normas, em que as coerções ocorriam clandestinamente.

Conforme Foucault (1987) a análise dos aparelhos que exercem o poder “dispositivos” que se apossam das instituições e reorganiza para se ter o funcionamento do poder, a punição disciplinar é “menos a vingança da lei ultrajada que sua repetição”. O castigo deve ensinar de modo que punindo o sujeito do desvio, o objetivo é alcançar o arrependimento do acusado de tê-lo feito e criar o temor de vir a sofrer a sanção novamente.

O castigo físico, portanto, serve como um modo repetidor para disciplinar e punir o corpo e que quem sabe acarrete maior efeito que se levá-lo a um castigo moral que são os castigos permitidos pela norma.

A questão dos castigos não era prática educativa adotada apenas no século XX, desde tempos remotos, reprimir, castigar e punir eram medidas adotadas no processo educacional das crianças. Em estudo realizado por Chambouleyron (2006), o autor relata sobre a adoção de medidas tomadas pelos jesuítas para alcançar o objetivo a que se propunham:

Embora o castigo físico fosse normal, os padres tinham o cuidado de não o aplicar pessoalmente, delegando a tarefa, de preferência, a alguém de fora da companhia. Os castigos eram colocados em prática desde os tempos dos jesuítas, ao invés de aplicá-lo dava preferência à outra pessoa de fora para cumprir, a religião fazia parte da vida religiosa das crianças ensinadas pelos padres da Companhia de Jesus na tentativa de formar uma “nova cristandade” (CHAMBOULEYRON, 2006, p. 62-63).

Mas era principalmente na vida religiosa que os meninos eram preparados para formar a “nova cristandade” sonhada pelos religiosos da Companhia de Jesus. A educação, das crianças implicava, assim, uma transformação radical da vida dos jovens índios. Durante o século XIX os castigos físicos serviram a instrução e a adoção de hábitos de civilidade e moralidade.

No início do século XX, a palmatória, mesmo que proibida, continuava sendo utilizada nas escolas como um aparelho disciplinador, e além dela, outros castigos corporais também eram praticados contra os alunos.

A palmatória era utilizada nas escolas, como uma ferramenta de poder, pois contribuía para disciplinar os alunos que não estavam de acordo com as regras ditadas pelo

regulamento e vontade dos professores, e que além de ferir moralmente e fisicamente o aluno castigado, servia de sobreaviso aos outros para que vendo a cena de horror cometida ao colega, que também não excedessem os limites impostos pelas regras. Sabia castigar, principalmente diante da falta de aproveitamento nas lições. Naquelas ocasiões, o professor dava uns quatro “bolos puxados” ou colocava o imprudente de joelhos (SOUSA, 2004, p.106).

A escola também cumpriu um papel fundamental no sentido de que esses investimentos, em torno da educação, se espraiassem com maior rapidez, mesmo nas escolas de forma isolada, mas principalmente neste modelo massificado, que reconhecemos hoje, e que consolidou aquele processo.

Assim, toda a repreensão sofrida por um aluno na escola, fosse através das palmatórias, fosse por meio de outros mecanismos disciplinares, servia de exemplo para que os demais não cometessem os mesmos “erros”, caso não quisessem ser submetidos aos mesmos castigos.

Para Conceição (2007), em sua Dissertação de Mestrado, “A pedagogia de internar: uma abordagem das práticas culturais do internato da Escola Agrotécnica Federal de São Cristovão”, a disciplina visa, através de uma multiplicidade de processos e técnicas, a aumentar as habilidades e sujeição do indivíduo. Diante disso:

O estilo militar imposto aos internos também foi comum nos tradicionais colégios internatos salesianos da primeira metade do século XX (Santos 2000). Colégios internatos particulares não confessionais também utilizaram a cultura militar na disciplina dos seus alunos (CONCEIÇÃO, 2007, p. 161).

Sendo assim, a escola foi se constituindo como lócus privilegiado para disseminar novos costumes à população e, inculcar nela aquilo que o Estado considerava como civilizado e moderno, pois “os espaços do internato eram controlados pelas técnicas de distribuição dos internos em lugares fixos ou específicos, mas que ao mesmo tempo permitiram a circulação produtiva e controlada” (CONCEIÇÃO 2007, p. 161).

Dessa forma, as regras estabelecidas no internato se davam, através de como, os alunos deviam se comportar estabelecendo condutas de como executar as atividades que deviam ser seguidas, além de exercer trabalhos agrícolas na instituição.

Considerando-se que a sala de aula não é somente o espaço privilegiado da prática pedagógica, mas, também, o lugar de relações entre pessoas, objetos e símbolos. Ela transmite

saberes, como núcleo central das atividades escolares; sendo, dessa forma, o local no qual se estabelece um processo contínuo de interações em que afluem as contradições do contexto social, os conflitos psicológicos, as questões da ciência e as concepções valorativas dos atores do ato pedagógico: o professor e os alunos. Assim, as relações interpessoais que se estabelecem neste espaço necessitam de algumas regras de convivência.

As regras desempenham o papel de criar condições de funcionamento harmonioso da classe. O professor é, dentro da sala de aula, o agente normativo que exerce essa função, por delegação social. Quando as regras não são cumpridas, surgem situações imprevisíveis de indisciplina e cabe ao professor fazer frente a elas e vencê-las.

Para isso, ele desenvolve uma série de habilidades tais como: gestos, tom de voz, ameaças, castigos que o ajudam a vencer as barreiras da indisciplina. A aprendizagem e a interiorização de regras prescritas socialmente fazem parte do cotidiano das práticas escolares. É tarefa do professor, além de selecionar os conteúdos e os recursos didáticos para o ensino dos saberes escolares, ditar as normas e controlar o comportamento dos alunos para que as mesmas não sejam quebradas.

Assim, é o professor quem pode determinar onde e como o aluno vai sentar-se e a postura e atenção que deve ter durante as aulas: o aluno deve ficar quieto, calado, atento, deve ser obediente e cumprir todas as obrigações.

O certo é que, na escola, vigoram regras sociais e morais que constituem um patrimônio cultural, geralmente reconhecido e aceito. O aluno, na medida em que internaliza os valores culturalmente impostos pela estrutura social, acaba por aceitar o poder do professor e reconhece o direito de lhe serem ditados comportamentos, uma vez que o conceito de disciplina está intimamente ligado aos valores socioculturais, assumindo, portanto, significados diferenciados de acordo com o momento vivido. Na escola, porém, a punição tornou-se natural levando as pessoas a aceitarem pacificamente a ideia de que precisavam ser punidas.

De acordo com a dissertação de Simone Paixão Rodrigues (2008) no Colégio Santa Terezinha, às 7 horas da manhã os alunos do turno matutino iam-se juntando na Praça da Igreja da cidade de Boquim. Chegavam um a um e começavam a jogar conversa fora e a fazer brincadeira até ouvirem a corneta. Neste momento, todos corriam para formar a fila e esperar a fiscalização do fardamento.

Tanto nas aulas como nos recreios, que tinham uma duração de 10 minutos, os alunos ficavam sob a vigilância e cuidados dos professores, tendo de comportar-se de acordo com as normas da boa moral. O aluno que apresentasse mau comportamento e desobediência

às ordens era repreendido pela direção do estabelecimento, que informava aos pais e pediatras que tomasse as devidas providências, buscando melhorar sua conduta, caso contrário o aluno seria excluído das aulas (RODRIGUES, 2008).

Os castigos físicos faziam parte do cotidiano do Ginásio, como práticas de punição aplicadas por alguns professores. Mesmo alguns dos entrevistados por Rodrigues (2008), apresentando total silêncio sobre o uso dos castigos físicos, quando questionados, indicaram alguns tipos de castigos. Dentre os castigos mais corriqueiros citados pelos depoentes estão o uso da palmatória e assistir às aulas em pé no canto da sala.

Segundo Manguiera (2003, p. 35), no colégio Tobias Barreto a disciplina escolar era mantida através da adoção de uma hierarquia militar e de punições: repreensão perante a classe; trabalhos nas horas de recreio; participação aos pais tutores ou protetores para maior castigo e expulsão. O colégio Tobias Barreto apresentava-se publicamente nas festas religiosas e principalmente nas festas cívicas, com os alunos uniformizados e tendo à frente seu diretor, como nos mostra o articulista do jornal: A Razão, em 24 de outubro de 1909:

Mais um aniversário da emancipação política de Sergipe comemoramos hoje [...] Hoje será a alviçaceira data faustosamente por toda a cidade, formando em parada e elegantemente fardado e armado na Praça 24 de outubro, o Colégio Tobias Barreto competentemente dirigido pelo Major J.A Cardoso, o qual ao depois desfilará por algumas ruas em passeata (A RAZÃO, 24/10/1909 apud MANGUEIRA, 2003, p. 36).

E no dia, 10 de julho de 1910, na festa do Sagrado Coração de Jesus:

Na Capella mor uniformizados militarmente, tomaram assento os alumnos do Collegio Tobias Barreto, tendo ao seu lado o snr. Professor J.A.Cardoso. (A Razão, 10/07/1910).

Ainda segundo Manguiera, a apresentação pública foi uma das maneiras encontradas por Alencar Cardoso, para divulgar o seu colégio, e expor o conteúdo disciplinador e nacionalista do seu ensino para a sociedade sergipana. Nela os alunos do Colégio Tobias Barreto eram incentivados a discursar e declamar poesias.

As exposições públicas, juntamente com os passeios realizados geralmente nas férias, e as instituições militares, foram responsáveis por uma dinamicidade e uma feição prática na forma de ensinar, condizentes com o ritmo fabril e urbano da cidade, que fazia o

Colégio diferenciar-se dos outros estabelecimentos, presos ainda à rotina do ensino tradicional.

Apontando para as camadas emergentes a força produtiva, o que uma multidão organizada e ensinada nestes moldes pode realizar, o Colégio conquista a aprovação geral e cria um novo padrão de conduta e de relação na cidade, como mostra ainda o articulista do Jornal “A Razão”:

É bello ver aquelle grupo de futuros cidadãos - soldados como se mostram garboso e atento a voz do instrutor, movendo-se com precisão, marchando ordenadamente, animado de sentimentos cívicos. Ainda outro dia tivera ele a gentileza em continência, passar em frente a nossa redação, o que nos apressamos em agradecer penhorados (A RAZÃO, 05/09/1909 apud MANGUEIRA, 2003, p. 37).

O educador deve estar comprometido, interessado em buscar novas formas de transformações que fortaleça para as práticas educativas para diminuir as desigualdades sociais. Esse educador busca trabalhar em prol de uma escola que venha a atender os interesses e necessidades dos alunos, que venha em defesa da real necessidade desses alunos e que possa modificá-lo.

Nesse sentido, se faz necessário que, as escolas possuam professores qualificados, com boa formação, e no seu agir pedagógico aos valores sociais, busque um ensino voltado para a diversidade de pensamento procurando desenvolver ações coletivas.

Cabe ainda aos professores refletir que além das regras disciplinares, é necessário que os mesmos conquistem os alunos demonstrando respeito e estima por eles, valorizando seus esforços, suas atitudes, seus trabalhos, procurando estabelecer normas de convivência como, hora de conversar, de descansar, pois se o aluno for envolvido na elaboração e construção das regras disciplinares ele se sentirá comprometido e responsável por elas.

No Colégio Tobias Barreto o ensino estava assentado numa “pedagogia denominada, pelo grupo ao qual Alencar Cardoso pertencia, de pedagogia moderna ou orientação moderna” conforme está registrado em alguns anúncios do Colégio nos jornais:

Sendo assim, é preciso pensar num método de ensino voltado para as práticas escolares, visando contribuir para a cultura escolar, como fator fundamental para que seja inserida uma educação de qualidade em que o aluno possa desenvolver suas habilidades. É preciso investir em um ensino em que o aluno tenha maior facilidade de interagir como ser

humano, e que venha de encontro para uma educação preparadora que permita buscar novos conhecimentos adequados para a realidade.

No Brasil, por exemplo, durante o século XIX, as preocupações estavam voltadas para uma instituição extremamente incipientes. Isso acontecia devido à urgência em buscar resolver problemas do país voltado para os conflitos sociais e a marcante estagnação econômica de algumas regiões. Somente diante da contenção emergencial dessa situação, é que os olhares dos governantes passaram a ver a instrução como canal e forma de auxiliar o projeto de construção de um Estado Nacional.

Diante desse cenário político, social, educacional, econômico e cultural é que os docentes da época procuraram melhor enquadrarem-se a fim de atingir os interesses do Estado Imperial disciplinando, civilizando, gerando identidade nacional e, principalmente, formando seus alunos para o mundo do trabalho.

De acordo com a dissertação de Mariana Oliveira Malta (2010) “O ensino profissionalizante em Sergipe: Contribuição do Instituto profissional Coelho e Campos (1922-1944)” salienta que o IPCC, ao longo de sua existência, atuou como um espaço civilizador. Ele atrelou a educação ao trabalho e inculcou nos alunos práticas disciplinadoras de tempo e produção ao estabelecer regras de conduta, normas, horários de trabalho, noções de higiene e limpeza, sempre visando preparar o sujeito para a convivência social:

Este antigo estabelecimento de educação e instrução primaria e secundaria já reabriu suas aulas, com um corpo docente perfeitamente idôneo, e de reconhecida competência, sendo o ensino ministrado de acordo com a orientação moderna” (CORREIO DE ARACAJU, 21/03/1924apud MANGUEIRA, 2003, p. 57).

Esta “pedagogia moderna” empregada pelo Colégio Tobias Barreto, fazia uso do método herbartiano como podemos observar no anuncio do Colégio de 1914, veiculado através de um jornal:

[...] ahi ministra às creanças uma educação moral, intellectual e physica, como o exige a siencia pedagógica moderna. A doutrina herbartianaahi está em acção, pois se educa instruindo e se instrue educando [...]. (O ESTADO DE SERGIPE, 11/02/1914, APUD MANGUEIRA, p. 58).

O método criado pelo alemão Johann Friederich Herbart (1776-1841) objetivava desenvolver a moral do educando, através da utilização dos conhecimentos da psicologia no ensino.

A civilização que estamos acostumados a considerar é como uma posse que aparentemente nos chega pronta e acabada, sem que perguntemos como viemos a possuí-las [...]. todas as características distintivas que lhe atribuímos – a existência da maquinaria, descobertas científicas, formas de Estado, o que quer que seja – atestam a existência de uma estrutura particular de relações humanas, de uma estrutura social peculiar, e de correspondentes formas de comportamento (ELIAS, apud MALTA, 2010, p. 79).

Conforme Clotildes Farias de Sousa em sua dissertação (2004) intitulada “Por uma Pátria de Luz, Espírito e Energia”: a campanha da Liga Sergipense contra o Analfabetismo (1916-1950), no cotidiano escolar a ordem e o respeito eram posturas exigidas da parte de todos. O mestre primava pela disciplina. A maior punição, segundo a percepção de João Alves de Oliveira, era aplicada a todos sem distinção e tratava-se do acompanhamento aos enterros de criança. O professor não participava do cortejo, mas deixava um aluno encarregado do controle da turma e este, dotado de papel e lápis, anotava qualquer tipo de infração.

A percepção da disciplina e indisciplina não se divergem, justificando as influências conservadoras de uma relação de subordinação. Para que fossem respeitadas as normas disciplinares impostas pelo colégio, o mestre era o responsável pelo cumprimento das regras e punições a serem aplicadas de acordo com as faltas cometidas pelos alunos.

De acordo com as regras do Regimento Interno, as penas a serem aplicadas pelos professores, obedeciam aos seguintes critérios: 1º Admoestação em particular. 2º. Admoestação pública, 3º. Retirada do convívio dos colegas, para um ponto separado do salão, 4º. Permanecia em pé, durante o prazo que for julgado suficiente, pelos senhores professores, 5º. Retirada da aula, com perda da frequência, 6º. Finalmente- eliminação’ (SOUSA, 2004, p.106).

O professor Francisco Nogueira Borges, “Professor Borginho”, por exemplo, fazia cumprir aquelas prerrogativas, conforme revela o depoimento do seu ex-aluno. Nas lembranças deste, vem a imagem de um homem alto, forte e epilético por quem todos tinham consideração, mesmo nos momentos de suas crises. ” A gente já sabia. Ficava todo mundo em silêncio porque naquele tempo a gente tinha respeito pelo professor”. Não era muito rígido, mas exigia respeito e castigava aqueles que se metiam em confusões;

pois geralmente ocorriam, principalmente nos recreios, na hora do futebol, quando surgiam certas intrigas, fruto de alguns puxões de cabelo. (SOUZA, 2004, p.106)

Observamos no caso dos estudos que retrataram os castigos das escolas masculinas o rigor disciplinar e as múltiplas exigências, acompanhadas de diversas práticas de punições físicas e morais. Destaca-se o fato de que a maioria das escolas pesquisadas pelos mestrados do NPGED, analisadas nesta pesquisa, possuía o caráter profissionalizante, sendo assim, além da formação escolar, as instituições preparavam também para o mundo do trabalho. O respeito, a obediência, a noção de hierarquia, o silêncio, o asseio, a correção da conduta, eram atitudes que precisavam ser bem desenvolvidas nos meninos que em breve, se tornariam homens e estariam em diferentes ambientes de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os castigos e punições escolar esta investigação existentes e estudadas, fazem parte da historicidade educacional. Neste sentido, o estudo proporcionou uma gama de entendimento, sobre a educação no século XIX e XX e que vai muito além da legitimação legal ou não que as práticas dos castigos na escola, cujos instrumentos de adoção compuseram importantes etapas do currículo escolar e contribuíram efetivamente para a introdução de determinados valores na população escolar e, por meio deles, na sociedade.

Considerando o que está nas leis e nos regulamentos das escolas, pode-se avaliar que em muitos momentos do cotidiano e a realidade se formam em contraponto com as normas, deixando claro que os agentes e as suas ações determinam a realidade da escola e o cotidiano vivenciado dia a dia. Tanto professores, pais e os alunos quanto às normas e as leis podem seguir caminhos distintos na hora de concretizar a ação educativa.

Portanto, conclui-se que, os castigos nas instituições escolares pesquisadas eram bem rígidos à medida que os alunos não cumprissem as regras; houve momentos em que se aplicava a palmatória, outra prática de coerção muito adotada no período investigado, foi ficar de joelhos, ou em pé no pátio, ou no canto da sala.

No caso dos castigos nas escolas das meninas verificou-se a rigidez do controle e vigilância das alunas dos colégios católicos pesquisados, Nossa Senhora de Lourdes (COSTA, 2003) e Colégio Nossa Senhora das Graças (MELO, 2007).

No caso dos meninos, como os estudos, em sua maioria, foram sobre instituições profissionalizantes, a disciplina e os castigos se vinculavam não apenas à formação dos alunos, mas também à preparação para o trabalho. No Patronato Agrícola (NERY, 2006), na Escola Agrotécnica Federal de São Cristovão (CONCEIÇÃO, 2007); e no Instituto Profissional Coelho e Campos (MALTA, 2010) os alunos foram castigados muitas vezes e de forma rigorosa.

Apesar das alterações legais, e das proibições de castigos físicos há muitas décadas, as pesquisas realizadas, no NPGED (Núcleo de Pós-Graduação em Educação) da UFS demonstraram a persistência e a permanência de muitas práticas punitivas condenadas desde o século XIX.

A questão da associação castigo disciplina-aprendizagem merece a atenção dos pesquisadores no campo educacional e procuramos com este estudo oferecer uma contribuição neste sentido.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Raylane Andreza Dias Navarro. **Os padres de D. José: seminário Sagrado Coração de Jesus (1913-1933)**. São Cristovão (SE): Núcleo de Pós Graduação em Educação / Universidade Federal de Sergipe, NPGED/UFS, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação)

BERGER, Peter I.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. 15.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BISPO, Alessandra Barbosa. **A Educação da Infância Pobre em Sergipe: a cidade de menores ‘Getúlio Vargas’ (1942-1974)**. São Cristovão (SE): Núcleo de Pós Graduação em Educação / Universidade Federal de Sergipe, NPGED/UFS, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação)

BRASIL. **Decisão n. 77 do Ministério do Império de 6 de novembro de 1883**. Aprova o regimento interno para as escolas públicas primárias do 1º grau do município da Corte. Coleção das Decisões do Governo do Império do Brasil de 1883. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1884.

_____. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1827 – primeira parte. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional 1878, p. 71-73.

_____. **Decreto de 15 de março de 1836**. Mandando observar como Regulamento das Escolas de primeiras letras da Corte e Município, as providencias e determinações anexas a este decreto. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1836 – Parte II. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1864.

_____. **Portaria do Ministério do Império de 20 de outubro de 1855**. Aprova e Manda que se observe, para execução do parágrafo 8º do Artigo 3º do Regulamento que baixou com o Decreto n. 1331-A de 17 de fevereiro de 1854, o Regimento Interno para as Escolas Públicas de Instrução primária. Coleção das Decisões do Governo do Império do Brasil de 1855 – Tomo XVIII. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1855.

CHAMBOULEYRON, Rafael; Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. 5ed. São Paulo: Contexto, 2006.p.55-83.

CONCEIÇÃO Joaquim Tavares da. **A Pedagogia do Internar: uma abordagem das práticas culturais do internato da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão-SE (1934-1967)**. São Cristovão (SE): Núcleo de Pós Graduação em Educação / Universidade Federal de Sergipe, NPGED/UFS, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação)

COSTA Rosemeire Marcedo. **Fé, civilidade e ilustração: as memórias de ex-alunas do Colégio Nossa Senhora de Lourdes (1903-1973).** São Cristovão (SE): Núcleo de Pós Graduação em Educação / Universidade Federal de Sergipe, NPGED/UFS, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação).

DEL PRIORE, Mary. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a colônia e o império. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil.** 5ed. São Paulo: Contexto, 2006. p.84-106.

FARIA FILHO, L.; VIDAL, D. G. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo e sua configuração atual. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 7, n. 2, 1996.p.16-36.

FREITAS, Anamaria G.B.de. A cultura material escolar e a produção das Dissertações de Mestrado do núcleo de Pós-Graduação em Educação. In: BERGER, Miguel André. (org.). **A pesquisa educacional e as questões da educação na contemporaneidade.** Maceió: EDUFAL, 2010. p.139-152.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e Punir.** Petrópolis: Vozes, 1987.

GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa.** Atlas: São Paulo, 2007.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. “A disputa pelo passado na cultura histórica oitocentista no Brasil”. In: CARVALHO, José Murilo (org). **Nação e cidadania no Império: novos horizontes.** Rio de Janeiro: Civilizações Brasileira, 2007. p.94-122.

JULIA, Dominique. “A cultura escolar como objeto histórico”. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas: Autores Associados, Sociedade Brasileira de História da Educação. n. 1, jan/jun, 2001.p.9-43.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEAL, Rita de Cássia Dias. **O primeiro jardim de infância de Sergipe: contribuição ao estudo da educação infantil (1932-1942).** São Cristovão (SE): Núcleo de Pós Graduação em Educação / Universidade Federal de Sergipe, NPGED/UFS, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação).

LIMA, Gláriston dos Santos. **A cultura material escolar: desvelando a formatação da instrução de primeiras letras na Província de Sergipe (1834-1858).** São Cristóvão: Núcleo de Pós-Graduação em Educação, / Universidade Federal de Sergipe, NPGED/UFS, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação)

LIMA, R. Palmada educa? In: **Revista Espaço Acadêmico** São Paulo:, n 42, ano IV, 2004.

LIPP, M. Palmada educa.. In: **Veja**, 01/05/96. São Paulo: Editora Abril, 1996.

MANGUEIRA, Francisco Igor de Oliveira. Colégio Tobias Barreto: escola ouquartel? (1909-1946). **São Cristovão (SE), 2003. Núcleo de Pós Graduação em Educação / Universidade Federal de Sergipe, NPGED/UFS, 2003.Dissertação (Mestrado em Educação)**

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MELO, Valéria Alves. **As Filhas da Imaculada Conceição**: um estudo sobre a educação católica (1915-1970). São Cristóvão (SE): Núcleo de Pós Graduação em Educação / Universidade Federal de Sergipe, NPGED/UFS, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação).

MELLO, Guiomar Namó de. A pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: nº. 46, 2010.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. (Org). **Coletânea da documentação educacional paranaense no período de 1854 a 1889**. Campinas: Autores Associados, 2000.

MUNICÍPIO da Corte. “**Escolas Públicas da Corte do Império no ano de 1873**”. Relatório apresentado ao conselheiro inspetor geral da instrução primária e secundária do município da Corte pela comissão (Felipe da Motta de Azevedo Correa – presidente e relator, José Manuel Garcia e João Rodrigues da Fonseca Jordão) visitadora das escolas públicas e estabelecimentos particulares de instrução primária e secundária do mesmo município em abril de 1874. Publicado como anexo B-7 do Relatório do Ministro dos Negócios do Império, João Alfredo Correia de Oliveira, apresentado à Assembleia Geral Legislativa, em 12 de maio de 1874. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1874.

NERY, Marco Arlindo Amorim Melo. **A regeneração da infância pobre sergipana no início do século XX**: o patronato agrícola de Sergipe e suas práticas educativas. São Cristóvão (SE): Núcleo de Pós Graduação em Educação / Universidade Federal de Sergipe, NPGED/UFS, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação).

NORONHA, Daisy Pires; FERREIRA, Sueli Mara S. P. Revisões de literatura. In: CAMPELLO, Bernadete Santos; CONDÓN, Beatriz Valadares; KREMER, Jeannette Marguerite (orgs.) **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

NUNES, Maria Thétis. **História da Educação em Sergipe**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; Aracaju: Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Sergipe; UFS, 1984.

OLIVEIRA, Antônio de Almeida. **O Ensino Público**. Brasília: Edições do Senado Federal, 2003.

PATRÍCIO Solange. **Educando para o trabalho**: a Escola de Aprendizizes e Artífices em Sergipe (1911-1930). São Cristóvão (SE): Núcleo de Pós Graduação em Educação / Universidade Federal de Sergipe, NPGED/UFS, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação).

PROVÍNCIA de São Paulo. **Lei n. 34 de 16 de março de 1846**. Organiza a instrução pública primária e cria uma Escola Normal na capital da Província. Coleção das Leis promulgadas pela Assembléia Legislativa da Província de São Paulo desde 1835 até 1888. São Paulo: Tipografia Imparcial de Azevedo Marques, 1868.

PROVÍNCIA de São Paulo. Regulamento de 25 de setembro de 1846. Para a comissão inspetora das escolas de primeiras letras. São Paulo: Tipografia Imparcial de Azevedo Marques, 1868.

REZENDE, Francisco de Paula Ferreira de. **Minhas Recordações**. Belo Horizonte/São Paulo: Itatiaia / Edusp, 1988, p. 153-54. (Grifos do autor).

RODRIGUES, Simone Paixão. **Por uma Educação Católica**: um estudo sobre a disciplina de Religião no Ginásio Santa Terezinha (1947-1968). São Cristóvão (SE): Núcleo de Pós Graduação em Educação / Universidade Federal de Sergipe, NPGED/UFS, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação).

SIQUEIRA, Luís. **De La Salle a Lancaster**: os métodos de ensino na escola de primeiras letras sergipanas (1825-1875). São Cristóvão (SE): Núcleo de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de Sergipe, NPGED/UFS, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação)

SOUSA, Clotildes Faria de. **Por uma pátria de luz, espírito e energia**: a Campanha da Liga Sergipense contra o analfabetismo (1916-1950). São Cristóvão (SE): Núcleo de Pós Graduação em Educação / Universidade Federal de Sergipe, NPGED/UFS, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação).

SOUZA, Rosa Fátima de. História da cultura material escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTTA, Marcus Levy (org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007. p.163-189.

VALENÇA, Cristina de Almeida. **Civilizar, regenerar e higienizar**. A difusão dos ideais da Pedagogia Moderna por Helvécio de Andrade. São Cristóvão (SE): Núcleo de Pós Graduação em Educação / Universidade Federal de Sergipe, NPGED/UFS, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação)

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e prática escolares: um reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. **A cultura escolar em debate**: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2005. p.3-30.