

Práticas des castigos escolares: enlaces históricos entre normas e cotidiano

1

*School punishment practices: historical links
between norms and everyday life*

Milena Aragão*

Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas**

Resumo: Este estudo problematiza os castigos físicos usados nas escolas, investigando tanto as estratégias utilizadas pelas instâncias de poder, a fim de ordenar as práticas cotidianas, como as táticas utilizadas por professores, gestores e pais para lidarem com os preceitos impostos. Nese ínterim, são denunciadas as tensões existentes nessa relação, mergulhando em práticas, representações e argumentos utilizados nos séculos XIX e XX, tanto para corroborar quanto para proscrever os castigos físicos no espaço escolar. O texto é concluído através de uma reflexão acerca dos castigos como parte da cultura escolar, fazendo referência, também, à distância existente entre as prescrições oficiais e as práticas ordinárias, bem como aos castigos como caminho para educar e civilizar sujeitos.

Palavras-chave: História da educação. Culturas escolares. Castigos físicos. Estratégias *versus* táticas.

Abstract: This paper investigates the physical punishments used in the schools, looking for such the strategies, as the tactics used for professors, managers and parents to deal with the rules taxes. (De Certeau). In this meantime, the existing tensions in this relation, diving in practical, representations and arguments used in centuries XIX and XX are denounced, as much to corroborate how much to prohibit the physical punishments in the pertaining to school space. The paper is concluded through a reflection concerning the punishments as part of the pertaining to school culture, making reference, also, at a distance existing between the official lapsings and the ordinary practices, as well as the punishments as way to educate and to civilize citizens.

Keywords: History of education. School cultures. Physical punishment. Strategies *versus* tactics.

* Psicóloga. Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Bolsista Fapitec/SE. *E-mail:* mi.aragao@yahoo.com.br

** Professora Doutora no Departamento de Educação da UFS. Orientadora da presente pesquisa. *E-mail:* anagbueno@uol.com.br

Palavras iniciais

A temática dos castigos não é inédita. Autores como Rita de Cássia de Souza (2003); Talita Banck Dalcin (2006), Cynthia Greive Veiga (2003), Everardo Backheuser (1999); César A. Castro (2010); Nicanor P. Sá e Elizabeth Siqueira (2009); Itacira V. Miranda e Cláudia Cury (2008), entre outros pesquisadores, já se ocuparam em discorrer sobre as práticas de castigos escolares nos séculos XIX e XX.

A cada leitura desses e de estudos similares, os castigos são apresentados numa perspectiva histórica, reconstruindo práticas e representações de professores, gestores e/ou famílias sobre os castigos impetrados a crianças e adolescentes, manifestos de forma física e tendo como principal símbolo a palmatória, objeto comum nas escolas oitocenistas.

Nos anos 1800, os castigos físicos tinham dois fins: punir o mau comportamento e a dificuldade de aprendizagem. Férulas, chicotes e palmatórias faziam parte dos objetos utilizados pelo professor para educar os alunos, mantendo a ordem e a disciplina. Todavia, tais práticas acabaram por denunciar uma sociedade impregnada de práticas violentas, sendo comuns não apenas no universo escolar, mas em todo o processo que envolvia relações humanas.

Em 1827, foi redigida uma Lei Imperial que – entre outras prescrições – tornava proibido o castigo corporal, sendo substituído pelos de cunho moral, baseado no método lancasteriano.¹

Todavia, a existência de uma legislação que regule práticas cotidianas não ocorre sem uma tensão entre os favoráveis e desfavoráveis a ela.

Textos apontam relatos de pais e docentes contrários à proibição dos castigos físicos nas escolas em 1800, bem como assinalam a existência de pais indignados com as palmatoadas aplicadas por professores em seus filhos.

¹ Ao longo do século XIX, o Brasil foi criando formas de se organizar e legitimar o ensino público e a instrução elementar. Havia a necessidade de um método de ensino que fosse capaz de ensinar de forma rápida e econômica, para um grande número de alunos e usando racionalmente o tempo. Para tanto, o Brasil adotou um método de ensino já utilizado na Europa, no fim do século XVIII, o método de ensino mútuo ou lancasteriano, criado pelo educador inglês Joseph Lancaster. Para que esse método ocorresse, era necessário um amplo espaço, um professor e alunos-monitores. A ideia central era que os alunos ensinassem uns aos outros, sendo os mais adiantados (monitores) ajudando os que sabiam menos, podendo alcançar até mil alunos de uma só vez. (FARIA FILHO, 2000).

Tendo em vista esse panorama, abordar a temática dos castigos escolares é caminhar por um solo ainda quente, que perpassa tensões entre estratégias e táticas, práticas e representações, sendo um tema ainda pertinente, porquanto inesgotável, mesmo já tendo sido estudado em outras ocasiões por diversos pesquisadores.

Assim, com o intuito de continuar as discussões sobre uma prática comum no universo escolar, objetivamos problematizar os castigos escolares, investigando tanto as estratégias utilizadas pelas instâncias de poder, a fim de ordenar e normatizar as práticas cotidianas, como as táticas utilizadas pelos sujeitos desse cotidiano para lidar com os preceitos impostos. Nesse ínterim, o texto promove uma reflexão acerca dos castigos como parte da cultura escolar, fazendo referência, também, à distância existente entre as prescrições oficiais e as práticas ordinárias, bem como aos castigos como caminho para educar e civilizar os sujeitos.

Castigar em 1800: a palmatória como símbolo

Até o século XIX, os castigos físicos eram praticados de forma natural para educar crianças – seja na relação professor/aluno, seja na relação pais/filhos – a exemplo daquelas adotadas pelas congregações lassalistas no século XVII.

De acordo com Veiga, os lassalistas viam a correção dos atos

como um meio pedagógico importante para manter a ordem em sala de aula, sendo possível punições através de palavras e de penitência e pelo uso de instrumentos como a fêrula, o chicote ou a disciplina (um bastão de 8 a 9 polegadas, na ponta do qual estão fixadas 4 ou 5 cordas e cada uma delas terá na ponta três nós) e finalmente a expulsão. (2003, p. 501-502).

Vidal contribui, destacando a crença dos lassalistas nos castigos como forma de punição devido a um comportamento inadequado, não devendo ser “ministrados como compensação à fúria do professor, nem podendo o mestre tocar diretamente no aluno. A punição deveria ser imposta como recurso a um instrumento como a fêrula”. (2005, p. 37).

Contudo, havia limitações para o uso de castigos físicos em crianças, a exemplo da palmatória, que “deveria ser usada apenas pelo mestre e servir para bater ‘somente’ na palma da mão esquerda com dois ou três golpes no máximo”. (VEIGA, 2003, p. 502).

A violência era, portanto, uma prática comum. Seu uso era legítimo não apenas no universo escolar, mas em todo o processo que envolvesse relações humanas, fossem elas entre senhor e escravo, entre marido e esposa, fossem entre pais e filhos, entre outros exemplos.

Todavia, nos anos 1800, essas práticas já não eram vistas com tanta naturalidade, pelos menos pelas instâncias de poder, pois não estava de acordo com uma sociedade que se pretendia civilizada e desenvolvida. Assim, em 15 de outubro de 1827, foi promulgada a Lei Imperial que, entre diversas prescrições, incidia sobre a proibição de castigos físicos nas escolas, substituindo-os pelo de cunho moral, baseando-se no método lancasteriano. Dessa forma, o sentimento de medo cederia espaço ao sentimento de vergonha. (SÁ; SIQUEIRA, 2006; SOARES; VIANA, 2004).

Na Casa de Educando Artífices do Maranhão, as regras de disciplinamento constantes no regulamento interno de 1855 buscavam cumprir a lei, conforme o exemplo:

- a) repreensão particular, na secretaria do estabelecimento;
- b) repreensão pública, em frente ao corpo formado;
- c) trabalho fora das horas habituais;
- d) exclusão da mesa de uma a três vezes;
- e) outros trabalhos que excitam o pejo e o vexame;
- f) prisão de um a oito dias no xadrez da Casa; e
- g) expulsão da casa. (CASTRO, 2010, p. 232).

Entretanto, uma escola não se constrói somente com um conjunto de leis. Ela se constitui a partir de um grupo de sujeitos nada passivos, capazes de criar mil maneiras de empregar os produtos que lhes são impostos. (DE CERTEAU, 1994). Pensar em escola é pensar, como diz Viñao Frago (1995), em toda a vida escolar: em ideias, corpos, objetos, condutas, modos de pensar, dizer e fazer. É conceber um conjunto de normas e práticas (por

vezes subversivas), que definem saberes a ensinar e valores e comportamentos a inculcar. (JULIA, 2001).

Assim, na Casa dos Educandos Artífices do Maranhão, as práticas cotidianas não acompanharam as mudanças legais:

Além da prisão, eram comuns os castigos corporais como a palmatória e cipós, usados contra os alunos menores, assim como cintas e manguais nos maiores de 15 anos. Esse hábito resultou em algumas situações de danos físicos, como a que sofreu o educando José Teixeira de Miranda, que teve “sua munheca quebrada” pelo professor de primeiras letras, por ter se “negado a esticar ou permanecer com as mãos esticadas para apanhar bolos”. (CASTRO, 2010, p. 237)

Na Província da Paraíba, o uso de castigos físicos era tão frequente que, ao invés de engendrar meios de coibir sua prática, o caminho escolhido foi o de regular seu uso. Dessa forma, os castigos corporais foram oficializados por meio de um decreto da Assembleia Legislativa, através da Lei 20, de 6 de maio de 1837, que estipulou o número de palmatoadas que cada aluno deveria receber, de acordo com a idade e a ação realizada:

Art. 12. [...]

§ 4º. Observar e fazer observar em suas aulas os presentes estatutos, administrando o infrator; caso porém não aproveite a primeira e segunda admoestação, poderão usar além de outros castigos morais adaptados, de palmatoadas, que não excederão as seis em cada dia; usando porém deste castigo com a necessária moderação, e em proporção a idade dos alunos. Em argumentos de atrasados, que o professor, ou professora deverá estabelecer uma vez em cada semana, ou em desafios de uns com outros se admitirá também entre eles as palmatoadas até o número de doze, cada dia. (MIRANDA; CURY, 2008, p. 5).

Na Província de Mato Grosso, a questão dos castigos escolares só foi tema de discussão a partir das décadas finais de 1800. De acordo com Sá e Siqueria (2006), o Regulamento da Instrução Pública de 1872, em seu

artigo 39, estabelece às escolas somente a aplicação de castigos morais, sob o argumento de que o castigo físico não corrige comportamentos, apenas avilta. Porém, relatos de professores que faziam uso de castigos físicos não são escassos:

Infelizmente é verdade [...] que o professor Egídio Ângelo Bueno Mamoré, desviando-se da norma de seus deveres no exercício do magistério, pelo simples fato de um aluno seu, como ele próprio confessa, bastante adiantado, ter errado no cálculo de uma conta infligiu a este um castigo aviltante e servil – puxando uma das orelhas, calcando assim não só os brios do seu discípulo, como o disposto no art. 39 do Regulamento. (SÁ; SIQUEIRA, 2006, p. 3).

Na Província de Minas Gerais, o castigo físico, mesmo proibido, também era uma prática utilizada por professores, como atesta o documento do delegado da Instrução Pública para o presidente da Província:

Havendo assim mais outras acusações a seu respeito, como qdo. toma as lições dar empurrões nos Alunos puxar, i levantal-os pelas Orelhas, feri-las com unhas, ter quebrado a Cabeça de hum com a Palmatória, e gritar mto. (SOARES; VIANA, 2004, p. 5).

Todavia, esse mesmo delegado aprova tal modalidade de castigo desde que moderado e utilizado como forma de corrigir a indisciplina:

Estou intimamente convencido, q. o castigo phisico da Palmatória deve ser além de moderado, applicado ao Menino, qdo. este he turbulento na Escola, não obedece a seu Mestre, ou o desatende; e nunca já mais qdo. elle pr. falta de boa comprehensao. (SOARES; VIANA, 2004, p. 5).

Dessa forma, a discussão migra do uso de castigos nas escolas para o debate sobre em qual momento é mais adequado utilizá-lo, levando a refletir sobre a dificuldade de se conceber os castigos fora de uma perspectiva corporal.

Nesse contexto, professores e gestores não estavam sozinhos. A ideia da proscrição dos castigos físicos era desconfortável, inclusive, para a família dos alunos.

Na Província de Mato Grosso, havia escolas que utilizavam castigos corporais mediante autorização dos pais, mesmo que a legislação fosse contrária:

Nesta escola, pela praxe antiga e revelada, meus antecessores castigavam aos alunos com palmatória, e eu continuei até o dia 4 de agosto último, quando o cidadão Boaventura José das Neves levou uma queixa à Inspeção Geral das Aulas por ter castigado a um aluno [...], e daí para cá, tenho castigado àqueles meninos cujos pais ou educadores autorizaram-me que assim praticasse nas suas faltas. (Processo inquiratório, 1879. APMT – Lata 1879C apud SÁ; SIQUEIRA, 2006, p. 5).

Um sentimento de incerteza permeava o universo docente. De um lado, havia leis proibindo o castigo físico e introduzindo os de cunho moral e, de outro, havia docentes sem saber como proceder, desacreditados que tais práticas realmente surtiriam efeito, recorrendo a táticas para lidar com algo novo: ora buscavam flexibilizar a lei, ora argumentavam com ela, ora recorriam aos pais que permitiam tal prática. Essa era uma prescrição que fazia emergir pontos de interrogação em todos.

Em Minas Gerais, na regulamentação provincial de 1835, o artigo 39 previa que os professores poderiam corrigir moderadamente, contudo sem usar de “expressões grosseiras e de tratos aviltantes e que longe de os chamar à obediência, tendam a fazer-lhes perder o pejo”. (VEIGA, 2003, p. 505). Contudo, inquietações surgiam: o que seria *moderadamente* e como proceder com relação ao pejo? Para sanar essas dúvidas, diversas correspondências foram trocadas entre professores, inspetores de ensino, delegados de ensino e presidente da Província. Em uma dessas, trocadas entre delegado e presidente, há a seguinte questão:

Aquele diz que os professores o tem consultado a respeito da “inteligência” do artigo 39. Segundo o delegado estes perguntam se podem continuar a “corrigir os alunos com palmatoadas a vista da costumância”, o que o delegado afirma que seu pensamento está em consonância com a lei, ou seja, explica que correção moderada é o não uso de tratos aviltantes como açoites e bofetadas, que a “atual civilização tem proscrito”. Afirma ainda que como considera os “castigos lancasterianos” perigosos, além de que não está definido na lei o que é correção moderada, não se julga habilitado para resolver tal dúvida e pede que o presidente de província “ordene o que for justo”. (VEIGA, 2003, p. 505).

Em outra correspondência, o delegado relata ao presidente a situação de um pai reclamando que seu filho recebera em uma manhã 33 palmatoadas, com o intuito de fazê-lo compreender matemática. Também fez referência a outro professor que fazia uso em demasia da palmatória, tendo ele se posicionado a favor da diminuição de seu uso, indicando a aplicação de não mais que cinco palmatoadas. (VEIGA, 2003).

Na Província do Paraná, um professor demonstra sua incerteza também numa correspondência ao inspetor-geral, em 1872, alegando ter conhecimento sobre a abolição dos castigos físicos, mas questiona que “ficar em pé na porta é um castigo corporal; então quaes meios hei de aplicar?” (DALCIN, 2006, p. 73). Esse mesmo professor, em outra correspondência, se mostra contrário à extinção dos castigos físicos:

Não appliquei castigo algum por isso; só dando lhe o conselho evangelico, recommendando lhe o procedimento melhor para o futuro. Isto era peor. O menino pensa que pode fazer o que quer, e que o professor não tem poder de lhe aplicar castigo algum [...] assim, contei o caso ao SR. Inspector Parochial e ao SR. Collector, pedindo lhe que se dignam aconselhar o pai do menino que retira o seu d’esta escola e punha-lhe num collegio, onde o director tem todo o poder de aplicar castigo forte. (DALCIN, 2006, p. 79).

Há relatos tanto na Província de Mato Grosso, quanto na de Minas Gerais e também na do Paraná de pais retirando seus filhos de escolas

públicas e os colocando em particulares, tendo em vista nessas o uso de castigo físico ser utilizado sem a observância da lei.

Nesse sentido, extinguir uma prática cultural que por séculos foi utilizada como caminho eficaz tanto para ensinar quanto para disciplinar não era tarefa simples. A lei foi criada para regular, porém outros meios são necessários para promover a mudança cultural. Meios e pessoas dispostas a lutarem contra castigos corporais.

Floresta (importante poetisa, escritora e educadora oitocentista) fez parte do grupo de pessoas que bradavam contra tais formas de disciplinamento, alegando que “as escolas de ensino primário tinham antes o aspecto de casas penitenciárias do que de casas de educação”. (1989, p. 57-58).

Abílio César Borges, o Barão de Macaúbas, também se mostrava contrário aos castigos físicos nas escolas. Esse publicou em 1876 um texto intitulado: “Vinte anos de propaganda contra o emprego da Palmatória e outros meios aviltantes no ensino da mocidade”, defendendo veementemente a exclusão, em especial, da palmatória de todas as salas de aula brasileiras. Destaca que “a fêrula, em vez de auxílio, é antes um obstáculo ao desenvolvimento”. (BORGES, 1876, p. 6).

A tensão entre a legislação e as práticas cotidianas no século XIX revela que preceitos gestados por uma instância de poder não significam, necessariamente, mudanças cotidianas e denuncia, também, a forte crença nos castigos físicos como caminho civilizatório, como ilustrou o diretor da “Casa dos Educandos Artífices do Maranhão”, o qual concebia como “necessária para o ajustamento social dos educandos”. (CASTRO, 2010, p. 47).

A palmatória, o chicote, a vara, as carteiras, os livros, o quadro de giz e outros objetos faziam parte da cultura escolar daquele tempo histórico. Mesmo após a proibição de castigos físicos, a palmatória adentrava no século XX como um artefato ainda inserido na cultura material escolar, denunciando a “intrínseca relação que os objetos guardam com a produção de sentidos e com a problemática da produção e reprodução social”. (SOUZA, 2007, p. 170).

A palmatória representava um símbolo de poder, de hierarquia, de diferenças geracionais e de instrumento civilizatório. Como uma lei pode desconstruir, apenas com letras num papel, tais representações?

Novo século, velhos hábitos: os castigos físicos nos anos 1900

A legislação que prescrevia o fim dos castigos físicos sinalizava um país que se pretendia civilizado e desenvolvido, sendo necessário, para tal, se livrar de práticas consideradas antigas. Os castigos físicos eram representantes de costumes arcaicos e reforçavam tradições que afastavam o País de seu projeto. Entretanto, tal prática rompeu os 1800, adentrando no século XX tendo a palmatória como um de seus principais símbolos.

O educador Backheuser, ao comentar sobre os castigos aplicados nas escolas brasileiras, afirmou:

Tudo teria de ser contado de forma exata, como se diz, tim-tim por tim-tim. Fora disso era erro. Donde o aparecimento imediato da “santa-luzia” (palmatória), da vara, do puxão de orelha, quando não do bufete, dos variados castigos, desde a exibição da “orelha de burro” até a permanência em pé em cima do banco, até o fim da aula. (1946, p. 22-23).

Graça expõe que, em alguns ginásios em Aracaju/SE, ainda na década de 50 (séc. XX), o uso de castigos físicos ocorria mediante anuência familiar:

Lá no Tobias, o diretor dava palmatoadas nos alunos do ginásio também. Lembro de uma vez que dois colegas meus estavam trocando socos e foram para a direção. De lá da sala a gente ouvia os gritos deles. O professor Alcebíades dava bolo sim. Muitos pais mandavam, não queriam nem saber. (2002, p. 115).

Conforme Souza (1998, p. 86), “a palmatória, no imaginário social, comportava-se como um emblema da profissão docente [...], uma espécie de crédito moral suplementar emprestado aos mestres pelas famílias”.

A presença dos pais é mais um elemento nessa relação, funcionando como um apoio à ação docente. O conflito sai da díade escola/legislação para formar uma relação triangular. Conforme aponta a autora,

do ponto de vista da disciplina, [...] a escola e a casa se retroalimentavam. Numa cumplicidade, via de regra declarada, elas se esmeravam no cultivo da obediência do jovem e da autoridade inconstante do adulto. (GRAÇA, 2002, p. 258).

Como prática, os castigos físicos ainda eram utilizados, mas, ao longo do século XX, esses coexistiram com os castigos de cunho moral, que visavam a inculcar o sentimento de vergonha e humilhação nos alunos. Assim, com maior frequência, eram imputados pontos negativos na caderneta escolar, aplicada arguição na frente dos colegas, chamada a atenção de forma grosseira perante o grupo, lidas cópias de trechos de livros ou de frases moralistas, por exemplo. (GRAÇA, 2002).

A pedagogia da Escola Nova – importante movimento em prol da renovação do ensino, sendo introduzida em solo brasileiro com maior ênfase a partir da segunda década do século XX – via a escola como o lugar privilegiado para o progresso da Nação, “tornando-se uma estratégia de reconstrução social e regeneração moral”. (GRAÇA, 2002, p. 38). Os escolanovistas desejavam a transformação do País e, por isso, não poupavam críticas ao ensino *tradicional*. Dentre essas, o castigo físico entrava em cena como o símbolo do professor “antiquado, desatualizado e incompetente”. (SOUZA, 2009, p. 41).

Em contrapartida, nem todos os escolanovistas concordavam quanto ao não uso das punições. Na *Revista do Ensino de Minas Gerais*, havia matérias descrentes quanto à erradicação dos castigos. Contudo, afirmavam ser

essencial que fossem “racionalizados”, ou seja, aplicados com cautela, **sem o domínio das emoções**, e tomando-se diversos cuidados. Um desses cuidados estava relacionado à **aproximação do mestre com a figura familiar**. Acreditava-se que o castigo aplicado pela família vinha acompanhado de um sentimento de amor. [...] O professor, após a aplicação de diversas tentativas disciplinares sem que estas atingissem os feitos almejados, poderia fazer uso das punições, mas era preciso fazê-lo de forma que não despertasse a ira de seus alunos, agindo como se fosse um pai, ou seja, castigando por amor e não por vingança. (SOUZA, 2003, p. 609, grifos nossos).

Interessante é a comparação com a função paterna. No espaço familiar, os pais tinham poder legítimo de aplicar castigos físicos

para “ganhar uma surra” em casa, bastava uma notinha ruim no “comportamento”. [...] O pai, principalmente, era muito rigoroso no cuidado com os procedimentos dos filhos: “Se não der côbro em casa, mais tarde a rua dá!” (GRAÇA, 2002, p. 116).

O castigo por amor e não por vingança, conforme exposto no fragmento citado, também é uma atitude duvidosa. Del Priore (1999) afirma que, no período colonial, corrigir corporalmente a criança era um ato de amor. Kreutz (2004) em relação aos professores paroquiais nas escolas teuto-brasileiras, afirma que quanto mais rígida era a disciplina, mais valor tinha o professor, fruto da influência do ensino jesuíta que considerava o sofrimento do corpo um instrumento de purificação da alma.

Contudo, mesmo que a crença nos castigos físicos como caminho para formar cidadãos estivesse enraizada culturalmente, e mesmo que a ideia de castigo corporal fosse para o bem da criança e legitimada socialmente, sentimentos como raiva ou vingança não eram incomuns. Retornando ao século XIX, Castro expõe a dificuldade de um docente em separar o “coração da razão” na hora de aplicar um castigo: “O fiz unicamente da indignação que me causou a repetição de tantas faltas de respeito.” (CASTRO, 2010, p. 238). Esse docente quebrou a mão do aluno em decorrência das diversas palmatoadas aplicadas.

Ao longo do século XX, muitos discursos reforçando o não uso de castigos físicos foram utilizados, sob a alegação de que era uma prática agressiva, que criava aversão nos alunos, não conduzia à civilidade e não coadunava com a nova ordem que se estabelecia, num País que buscava os progressos social e moral. (SOUZA, 2003).

Nesse processo, os castigos físicos foram gradativamente perdendo poder, sendo substituídos pelos de cunho moral, fortalecendo ações como: “privação de alimentos, de saída, de recreação ou mesmo parte das férias [...] uma mesa de penitência para as refeições, um banco de preguiça, o envio para o canto [...] e a lição suplementar”. (GRAÇA, 2002, p. 138).

Todavia, os castigos corporais perderam poder, mas não significou seu fim. Há a possibilidade de ter havido um deslocamento da materialidade para a imaterialidade, isto é, não mais a dor era imediata, através da palmatória ou chicote, mas o algoz era o tempo: longos períodos de pé, no canto da sala ou sem se alimentar por conta da falta do recreio ou, então, permanecendo após o horário de aula, entre outros exemplos.

Havia, ainda, o castigo físico indireto, ou seja, aquele a ser aplicado em casa por uma falta cometida na escola. No espaço escolar, o professor não poderia bater na criança, mas os pais poderiam exercer esse poder, assim, uma anotação na caderneta, uma suspensão ou até um castigo na escola poderia significar muitas surras em casa.

No entanto, em meio aos embates, a posição da criança nessa nova ordem ganhava outros contornos. Diversos órgãos de proteção à infância foram criados, como a Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância (1934), o Serviço de Assistência ao Menor (1941), a Fundação Nacional para o Bem-Estar do Menor (Funabem) (1964), por exemplo.

A elaboração dos Códigos de Menores também colaborou para esse processo. Cabe salientar que o Código de Menores de 1927, mesmo apresentando uma característica de higienização e repressão social, com enfoque nas crianças em situação de pobreza, elenca a questão dos castigos físicos na escola, proibindo-os e indicando o regime de prêmios e punições, porém, não criminalizando e permitindo o uso desses no âmbito familiar. Todavia, a substituição desse pelo Código de Menores de 1979, apesar de algumas mudanças conceituais e legais, não rompeu com o fio condutor do código anterior, ou seja, a arbitrariedade, o assistencialismo e a repressão ao público infanto-juvenil.

Tais instituições e legislações, longe de serem símbolos de excelência, estimularam discussões sobre o papel dessa na sociedade, em especial da criança pobre. (BISPO, 2006).

Nesse ínterim, muitos questionamentos emergiam da sociedade civil sobre a forma como as crianças estavam sendo tratadas, tanto nas instituições quanto nos espaços públicos, tendo em vista o extenso número de meninos e meninas abandonados nas ruas das grandes cidades brasileiras.

Sendo assim, em 1988, a Constituição Federativa do Brasil deu um importante passo para um novo olhar sobre a criança e o adolescente. Nessa, a criança não mais é vista como um projeto de futuro, um vir-a-ser,

mas um sujeito de direitos, respeitado na sua integridade física, moral e intelectual.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) corrobora a Constituição de 1988 e afirma que as punições e repressões direcionadas a esses sujeitos devem ser substituídas por um discurso de convivência não violenta e respeito.

Contudo, mesmo após tais prescrições, castigos físicos continuam a existir nas escolas brasileiras, conforme exemplifica o jornal *Gazeta do Povo* do Rio Grande do Sul, que traz uma reportagem no dia 18/3/2009 sobre uma professora que frequentemente colava fita adesiva na boca dos alunos para que não conversassem em momento inoportuno, deixando-os com machucados quando de sua retirada. (INTERNET, 2011).

Estratégias e táticas: a tela é pintada por muitos pincéis

Leis são “tintas num papel” dotadas de força suficiente para construir, destruir e reconstruir. Fazem parte de um conjunto de estratégias que visam a “assegurar a estabilidade das ações individuais, submetendo-as à observação e ao controle”. (VIDAL, 2005, p. 58). “Regimentos, leis e demais documentos normativos disseminavam e preservavam estratégias de formação dos indivíduos e da sociedade.” (VIDAL, 2005, p. 58). Contudo, nem sempre as mudanças ocorriam na velocidade que pretendia a lei, ou mesmo da forma que se esperava. Essas estão em constante diálogo com as práticas ordinárias, que ora caminham em acordo, ora travam intensa batalha, porque os sujeitos não são consumidores passivos de bens e sentidos. (DE CERTEAU, 1994).

A tarefa educativa nunca foi um puro ato de imposição-absorção. Por ser síntese de determinadas condições sociais e históricas, os indivíduos, ao se relacionarem, integram suas próprias histórias, confirmando, permutando ou rejeitando comportamentos, ideias, valores e concepções. (GRAÇA, 2002, p. 136).

Nesse sentido, Darnton (2010) afirma que o grande desafio está em “pensar a articulação entre os discursos e as práticas” (p. 47), em pensar na “maneira como os atores sociais dão sentido a suas práticas e seus

enunciados”. (p. 49). Questionamentos que, para o autor, se situam fundamentalmente na “tensão entre as capacidades inventivas dos indivíduos [...] e as restrições e as convenções que limitam [...] o que lhes é possível pensar, dizer e fazer”. (p. 49).

No interior das escolas, dentro de cada sala de aula, as leis ganham vida, mas nem sempre aquela imaginada pelos legisladores. Os atores da escola dão sua “pitada”, colocam seus “temperos”, fazem acordos, escolhem qual trecho das prescrições devem ser respeitados e quais merecem uma nova roupagem, porque a escola é uma instituição cultural que, para Julia (2001), significa concebê-la como um conjunto dinâmico – e por vezes conflituoso – de normas e práticas definidoras de saberes, valores e comportamentos.

É na escola que o destino das políticas públicas é decidido. Não nas letras, mas no cotidiano, através de táticas que professores utilizam para subverter os “dispositivos de poder inscritos nos objetos e lugares”. (VIDAL, 2005, p. 58). Resistências se fazem presentes e, muitas vezes vêm à tona de forma sorrateira, como água desviando de pedra num riacho, lançando mão de “astúcias aprendidas [...] ao longo de gerações” (p. 58) e que “compunham um repertório das práticas partilhadas socialmente, [...] um saber imemorial ativado pelos sujeitos na sobrevivência cotidiana”. (p. 58).

A crença na “legislação como instrumento de mudança sociocultural” (SOUZA, 2009, p. 84) é válida desde que acompanhada do olhar sobre o cotidiano, aquele que considera a escola também um espaço vivo, borbulhante, impregnado de ideias, resistências, aceitação, conflitos, certezas e incertezas, invenções e reinvenções.

Os professores e novos professores, quando em face de uma nova legislação, “mais do que instaurar o novo, reinventam, de certa forma, a tradição”. (SOUZA, 2009, p. 92). Destarte, é “contra a insistente tradição, a teimosia das condutas consideradas antiquadas e o fazer ordinário rotineiro é que se lançam os textos e impressos normativos de toda ordem”. (SOUZA, 2009, p. 106).

Lutas são travadas, práticas inventadas e reinventadas, reproduzidas e modificadas e, assim, a tinta no papel, antes homogênea, vai se impregnando de múltiplas cores; a letra, diferentes formas. O papel aceita tudo, ouve-se nas ruas; já as pessoas, essas sim, não são feitas de papel.

Considerações finais

Ao longo dos séculos, leis coexistiram com práticas cotidianas de maneira ora harmoniosa, ora conflituosa, demonstrando que, no que tange a mudanças culturais, as tintas no papel são apenas uma de suas vertentes. Como assevera De Certeau (1994), os sujeitos não são passivos, eles criam inúmeras formas de transformar as leis, de acordo com seus interesses e regras. Pensar em mudanças no espaço escolar significa, portanto, se aproximar das práticas ordinárias dos sujeitos que compõem a escola, inserir-se nesse cotidiano, entender seus modos de pensar, sentir e agir, decifrar seus códigos, seus medos, suas crenças e representações. Logo, pensar em castigos escolares é pensar em cultura escolar.

Os castigos de ontem e de hoje mudaram, travestiram-se de um caráter menos físico e mais psicológico, mas ainda providos de violência. Continuam causando dor em quem os recebe, haja vista as lembranças dos tempos de escola. Seria a dor um componente essencial para o disciplinamento?

Castigava-se a criança de ontem para civilizá-la, pensando no bem da pátria; a criança era um “vir-a-ser”, um projeto, o futuro; hoje ela é um ser de direitos, devendo ser respeitada em sua integridade, em seu momento de vida. Ela não é mais vista como “o futuro”. Qual é, então, a função do castigo hoje?

A Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) defendem que se o adulto não pode ser educado, ensinado ou disciplinado com violência física e/ou psicológica, a criança também deveria gozar dos mesmos direitos, questionando, ainda, a possibilidade de construção de uma sociedade não violenta com práticas violentas na educação da infância e juventude, ou seja, como ensinar a não bater ou humilhar, batendo e humilhando? Outras discussões participam desses argumentos, como a interrogação sobre o fato de o Estado regular em demasia a vida dos sujeitos. Enfim, quanto mais discussões emergem sobre esse tema, mais ele se torna pertinente como objeto de estudo para diversas áreas do conhecimento.

Neste ínterim, problematizar os castigos escolares, mais do que incidir sobre causas e efeitos de uma cultura baseada na violência, nos remete a ampliar os estudos para as representações historicamente construídas sobre educação, escola, criança e professor, além de considerar a docência e sua

articulação com o ambiente doméstico. Estimula, também, a refletir sobre as práticas disciplinares utilizadas ao longo dos séculos, bem como sobre os processos de escolarização a partir da instituição da escola moderna e suas decorrências sociais além de, como explicita Darnton (2010), pensar a relação entre práticas e discursos. É fundamental ponderar essas e outras questões relevantes que se mostram como o “em torno” e, às vezes, o centro de um debate profícuo para a história da educação brasileira.

Referências

BACKHEUSER, Everardo. O professor. In: ERTZOGUE, Marina Haizenreder. *Silenciar os inocentes: medidas punitivas para a recuperação de menores em estabelecimentos disciplinares mantidos pelo Estado (1945-1964)*. Revista *Brasileira de História*, São Paulo, v. 19, n. 37, set. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000100008#35e36not>. Acesso em: 8 maio 2012.

BISPO, Alessandra Barbosa. Educar a infância pobre em Sergipe: a Cidade de Menores “Getúlio Vargas”. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia, 2006. Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/columhe06/anais/arquivos/74AlessandraBarbosaBispo.pdf>>. Acesso em: 8 maio 2012.

BORGES, Abílio César. *Vinte anos de propaganda contra o emprego da palmatória e outros meios aviltantes no ensino da mocidade*. Rio de Janeiro: Typografia Cinco de Março, 1876. Disponível em: <<http://www.arquivoestado.sp.gov.br/educacao/publicacoes.php>>. Acesso em: 8 maio 2012.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON198805.10.1988/CON1988.shtm>>. Acesso em: 21 jun. 2011.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 8 maio 2012.

BRASIL. Decreto 17.943 A, de 12 de outubro de 1927. *Consolida as leis de assistência e proteção a menores*. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.ciespi.org.br/base_legis/baselegis_view.php?id=76>. Acesso em: 8 maio 2012.

BRASIL. Lei 6.697, de 10 de outubro de 1979. *Institui o Código de Menores*. Brasília. Disponível em: <http://www.ciespi.org.br/base_legis/baselegis_view.php?id=221>. Acesso em: 8 maio 2012.

CASTRO, César Augusto. *Infância e trabalho no Maranhão provincial: uma história da Casa dos Educandos Artífices (1841-1889)*. São Cristóvão: Ed. da UFS, 2010.

DALCIN, Talita Banck. “Palmatoando” as fontes: os usos dos castigos físicos em nome da disciplinarização e da ordem nas escolas paraenses da segunda metade do século XIX. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de (Org.). *Educação do corpo na escola brasileira*. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 71-93.

DARNTON, Robert. *A questão dos livros: passado, presente e futuro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

DE CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

DEL PRIORE, Mary. *A família no Brasil colonial*. São Paulo: Moderna, 1999.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Lopes Teixeira et al. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.135-150.

FLORESTA, Nísia. *Opúsculo humanitário*. São Paulo: Cortez; Brasília: Inep, 1989. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/45621785/Opusculo-Humanitario>>. Acesso em: 8 maio 2012.

GRAÇA, Tereza Cristina Cerqueira da. *Pés-de-anjo e letreiros de neon: ginásianos na Aracaju dos Anos Dourados*. São Cristóvão: Ed. da UFS, 2002.

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

KREUTZ, Lúcio. *Professor Paroquial: magistério e imigração alemã*. Pelotas: Seiva, 2004.

MIRANDA, Itacira Viana; CURY, Cláudia Engler. Instruir para civilizar: o Lancasterianismo na Paraíba oitocentista: 1822 a 1864. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 13., 2008, Guarabira. *Anais...* Guarabira, Universidade Estadual da Paraíba, 2008. Disponível em:<http://www.anpuhpb.org/anais_xiii_eeph/textos/ST%2006%20-20Itacyara%20Viana%20Miranda%20TC.PDF>. Acesso em: 8 maio 2012.

SÁ, Nicanor Palhares; SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. Modernidade e castigos escolares: oscilando entre os costumes e a legislação (o caso da Província de Mato Grosso). In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel (Org.). *Navegando pela história da educação Brasileira*. 1. ed. Graf. FE: HISTEDBR, v.1, p. 1-14, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_086.html>. Acesso em: 8 maio 2012.

SOARES, Marcilaine Inácio; VIANA, Fabiana da Silva. A instrução elementar e os castigos escolares em Minas Gerais no século XIX. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3., 2004, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2004. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo1/284.pdf>>. Acesso em: 8 maio 2012.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano. Decorar, lembrar e repetir: o significado de práticas escolares na escola brasileira do final do século XIX. In: SOUSA, Cynthia Pereira (Org.) *História da educação: processos, práticas e saberes*. São Paulo: Escrituras, 1998.

SOUZA, Rita de Cássia de. Punições e disciplina: introdução ao estudo da cultura escolar. In: CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS, 2., 2003, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2003. Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/nephe/images/arq-ind-nome/eixo7/completos/punicoes-disciplina.pdf>>. Acesso em: 8 maio 2012.

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.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Alicerces da Pátria: escola primária e cultura escolar no Estado de São Paulo (1890-1976)*. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

VEIGA, Cynthia Greive. Sentimentos de vergonha e embaraço: novos procedimentos disciplinares no processo de escolarização da infância em Minas Gerais no século XIX. In: CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 2., 2003, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2003. Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/nephe/images/arq-ind-nome/eixo7/completos/sentimentos-vergonha.pdf>>. Acesso em: 8 maio 2012.

VIDAL, Diana Gonçalves. *Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)*. Campinas: Autores Associados, 2005.

VIÑAO FRAGO, Antônio. Historia de la educación e historia cultural. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, p. 63-82, set./dez. 1995.

SITE

<<http://www.gazetadopovo.com.br/ensino/conteudo.phtml?tl=1&id=868416&tit=Professora-e-acusada-de-colar-boca-de-aluno-com-fita-adesiva>>. Acesso em: 8 maio 2012.

Recebido em 8 de maio de 2012.
Aprovado em 23 de maio de 2012.