

TALITA BANCK DALCIN

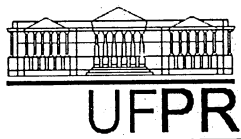


OS CASTIGOS CORPORAIS COMO PRÁTICAS PUNITIVAS E DISCIPLINADORAS NAS ESCOLAS ISOLADAS DO PARANÁ (1857-1882).

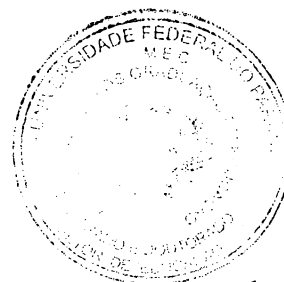
Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação do setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, área de História e historiografia da Educação, linha: Intelectuais, Instituições e Cultura Escolar.

Orientação: Prof^o Dr. Marcus Aurelio Taborda de Oliveira.

**CURITIBA
2005**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Dissertação de **TALITA BANCK DALCIN** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. Os abaixo-assinados, DR. MARCUS AURELIO TABORDA DE OLIVEIRA; DR. LUCIANO MENDES DE FARIA FILHO e DR^a LIANE MARIA BERTUCCI-MARTINS argüiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **“OS CASTIGOS CORPORAIS COMO PRÁTICAS PUNITIVAS E DISCIPLINADORAS NAS ESCOLAS ISOLADAS DO PARANÁ (1857-1882)”**.

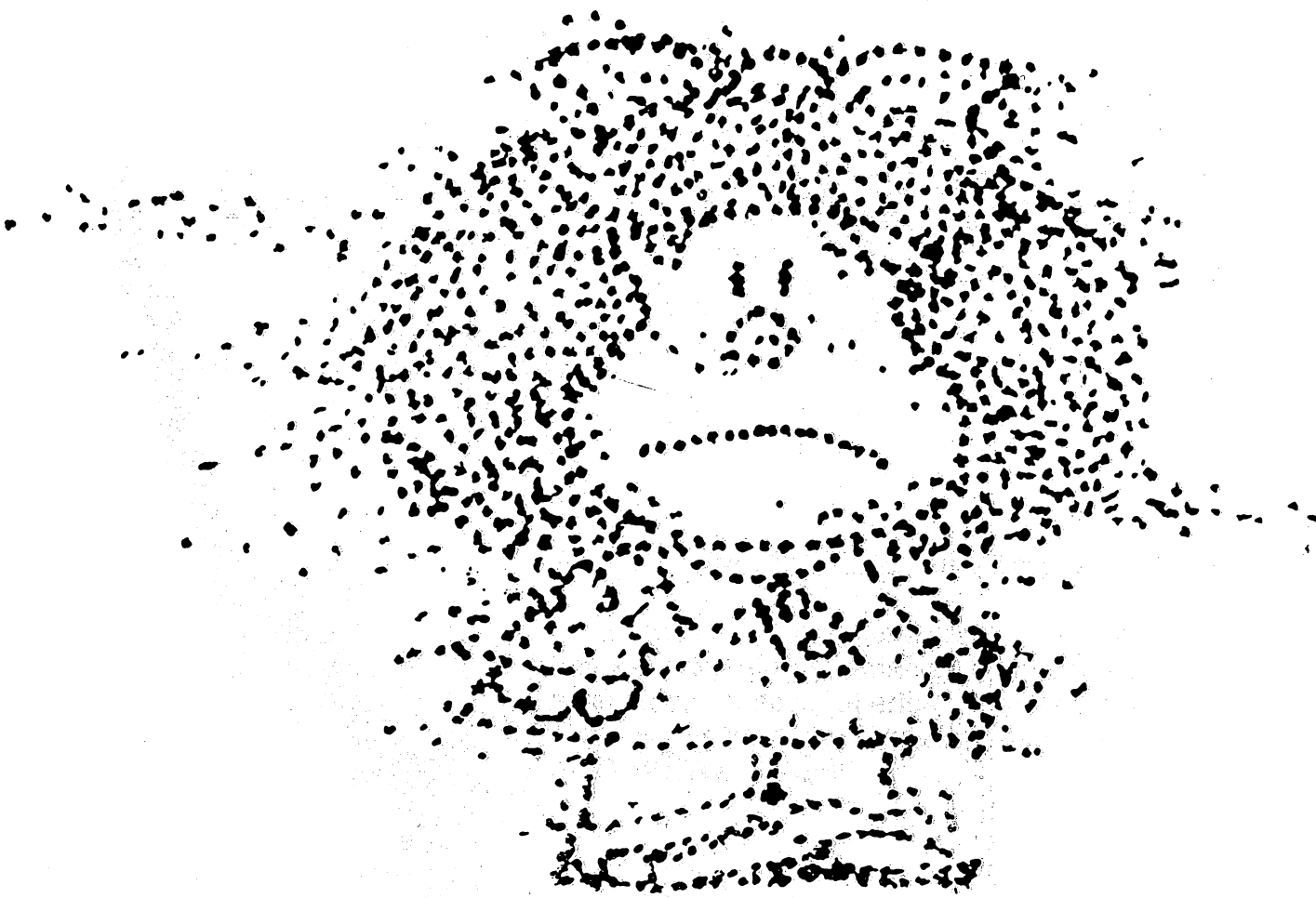
Procedida a argüição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR. MARCUS AURELIO TABORDA DE OLIVEIRA		aprovado
DR. LUCIANO MENDES DE FARIA FILHO		Aprovado
DR ^a LIANE MARIA BERTUCCI-MARTINS		APROVADA

Curitiba, 22 de fevereiro de 2005

Prof. Dr. Marcus Aurelio Taborda de Oliveira
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

ÀS VEZES VOCÊS
NÃO SE SENTEM UM
TANTO INDEFINIDOS?



DEDICATÓRIA

Pai, Mãe, Thai, Tati, Luiz, Ari e Sergio:

Vocês representam a certeza de que sempre haverá colo, afago, carinho, olhar sincero, mãos estendidas, braços abertos, palavras calorosas, abraços apertados, demonstrações de amor...
AMO MUITO VOCÊS!!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que de alguma forma contribuíram para desenvolver ou enriquecer o conteúdo deste trabalho. Como provavelmente esquecerei de citar o nome de alguém, peço aos “esquecidos” que não tomem isto como ofensa, mas sim como algo proveniente das falhas a que nossa memória está sujeita.

Muito obrigada:

À CAPES, por ter financiado meus estudos durante um ano.

Ao meu orientador, Marcus Aurelio Taborda de Oliveira, pelos ensinamentos, disponibilidade e paciência, que contribuíram para o desenvolvimento e conclusão deste trabalho.

À banca examinadora, composta pelos professores: Luciano Mendes de Faria Filho, Liane Maria Bertucci-Martins e Carmen Lúcia Soares, pela atenção e sugestões oferecidas.

À professora Vera Regina Beltrão Marques e às colegas Andréa Cordeiro e Elaine Kátia Falcade Maschio, pela leitura e sugestões durante a disciplina Seminário de Dissertação.

Aos professores da linha de pesquisa, com os quais aprimorei minha formação: Carlos Eduardo, Gilberto, Liane, Marcus Levy, Marcus Taborda, Serlei e Vera.

Às funcionárias da coordenação do mestrado: Darci e Francisca.

Aos funcionários da Biblioteca Pública do Paraná e do Arquivo Público do Paraná, especialmente a Ana Paula, pelo atendimento e disponibilidade.

Aos colegas de mestrado: Andréa, Aurélio, Desirrê, Elaine, Érica, Renoar e Wilson.

A outros professores e colegas que contribuíram com a realização da pesquisa sugerindo historiografia, fontes ou afins, especialmente a colega Regina Maria S. Souza e o professor Kazumi Munakata.

À Clóris, pelas sugestões e revisão do texto.

Ao vô Luiz e ao Alexandre pela tradução feita.

Aos meninos e meninas do grupo de pesquisa, com quem venho dividindo as tardes de sexta, em um gostoso aprendizado, nos últimos 3 anos.

Aos melhores e mais queridos amigos e amigas que alguém pode ter, por todo o carinho e apoio a mim dispensado: Thai, Ari, Amanda, Andréa, Vivi, Cris, Fábila, Flávia, Titi, Mel, Jaque, Roberta, Mônia, Kátia, Bruna, Carmela, Maira, Tia Judite, Deti, Mãe Dulce, D. Amélia, Seu Luiz, Pai Nilton, Giba, Sergio, Ricardo e Luiz.

À/ Ao Deus querido, que seguramente atendeu às minhas preces.

À minha família, que foi sempre o esteio e segurança em todos os momentos de minha vida: Pai Nilton, Mãe Dulce e Irmãs Thais e Tatiana.

Ao meu querido companheiro Luiz Fernando, que me mostrou/mostra o sentido mais puro e belo do que é ter/ser um companheiro.

“É preciso amar as pessoas como se não houvesse amanhã, porque se você parar prá pensar na verdade não há”

(Renato Russo, Marcelo Bonfá, Dado Villa-Lobos).

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	vii
RESUMO.....	viii
ABSTRACT.....	ix
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1: CORPO E ESCOLA NO CENÁRIO PARANAENSE DA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX.....	8
1.1 FORMANDO A NAÇÃO: a busca da civilização, da modernidade e do progresso incidindo nas práticas sociais e escolares.....	15
1.2 A AMBIÊNCIA ESCOLAR.....	24
1.3 AS RELAÇÕES VIOLENTAS DA ÉPOCA COM OS ESCRAVOS E NAS FAMÍLIAS.....	33
1.4 OS CASTIGOS CORPORAIS NA ESCOLA: disciplina e punições.....	52
1.4.1 A palmatória.....	56
CAPÍTULO 2: OS CASTIGOS FÍSICOS, MORAIS E AS PREMIAÇÕES COMO PRÁTICAS DISCIPLINADORAS E/OU PUNITIVAS.....	62
2.1 “PALMATOANDO” AS FONTES: os usos dos castigos físicos em nome da disciplinarização e da ordem.....	69
2.2 OS CASTIGOS MORAIS: em nome da moral.....	87
2.2.1 A humilhação como mecanismo reforçador da ordem.....	97
2.3 AS PREMIAÇÕES: novas ou velhas práticas de controle corporal?.....	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS.....	120
FONTES.....	122

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Palmatória.....	59
Figura 2 - Negro escravo apanhando com palmatória.....	60
Figura 3 - Criança negra sendo punida com palmatória.....	61

RESUMO

Nesta pesquisa investiguei a temática da disciplinarização e punição escolar, centrada na questão dos castigos corporais. Neste sentido, objetivei entender de que forma os castigos corporais contribuíram para a disciplinarização e controle dos corpos dos alunos das escolas isoladas paranaenses, no período de 1857 a 1882. Os acervos pesquisados foram os da Biblioteca Pública do Paraná (divisão paranaense) e o do Arquivo Público do Paraná. O conjunto de fontes coligidas englobou os seguintes documentos: relatórios de presidentes da província, inspetores da Instrução Pública e professores; correspondências provinciais; termos de visita dos inspetores paroquiais, mapas escolares, cartas, circulares e a coleção de leis da província do Paraná, no que se refere à Instrução Pública do período. A historiografia na qual me apoiei inclui autores como: Alves (2002); Galvão (1998); Lemos (2002); Siqueira (2000); Souza (2000); Souza (2001) e Vago (2002). Lembrando que o Brasil e o Paraná eram recém emancipados, sua sociedade era: patriarcal, escravocrata e marcada por relações violentas nas diversas esferas sociais, como em casa, no trabalho e na escola. As marcas desta violência estiveram presentes no cotidiano e nos corpos dos alunos nas diversas escolas brasileiras do século XIX, que puniam e/ou disciplinavam os educandos através de castigos corporais, castigos morais ou de premiações. Como estes foram os meios mais comuns de se exercer a autoridade e buscar manter a ordem e a disciplina em muitas escolas brasileiras, se fez necessário buscar o entendimento que as pessoas do século XIX tinham sobre castigos corporais e qual o significado que esta prática adquiriu com o passar dos tempos. Neste sentido, foi possível identificar que os castigos físicos eram usados como sinônimo de castigos corporais, assim como a palmatória. Imbricado aos castigos físicos estavam os castigos morais, que apesar de muitas vezes serem mais sutis, pois não deixavam as marcas de sua violência explícitas no corpo, não eram necessariamente menos severos. Estes estiveram previstos em todos os regulamentos que contemplam o período estudado. Outra forma de disciplinar e punir os alunos era a distribuição de prêmios, que tornava o bom aluno o exemplo a ser seguido, contrariamente aos castigos físicos ou morais. Independente do mecanismo utilizado (castigos físicos, castigos morais ou premiação), a manutenção da ordem e disciplina, assim como a necessidade de civilizar a população, se estabeleceram como discursos legitimadores para a permanência destas práticas no ambiente escolar paranaense da segunda metade do século XIX.

ABSTRACT

This research was conducted in order to investigate the disciplinarian thematic and school punishment focused on corporal punishment. I tried to find out how does the body punishment contribute to the discipline and control on student's body in isolated schools in the state of Parana, south of Brazil, during the period between 1857 and 1882. To establish my project I researched on the Parana Public Library and also on the State of Parana Archive office. The sources conjoint include official documents such as: Province Governor reports, Public Education inspectors and teachers, letters from that period, parochial inspectors and documents related to their visitations, school maps, law state manuscripts of the Province regarding the Public Instruction of that era. The bibliography used on my research included writers such as: Alves (2002); Galvão (1998); Lemos (2002); Siqueira (2000); Souza (2000); Souza (2001) e Vago (2002). It is necessary to keep in mind that Brazil and the Parana State were both freshly emancipated on that period and their society was known as patriarchal, enslaver and marked by violent relations on many social spheres as home, school and work. The signs related to this brutal behavior always could be detected on the daily routine and on the student's body of many Brazilian school of the 19th century where punishment and education through corporal and moral punishments or rewards were common sense. As those were the most common tactics to impose authority and maintain the discipline all over Brazil it was necessary to find out what was the people understanding regarding body punishment and what it meant as time went by. During the time spent on this research it was possible to identify and attest that these physical punishments were used as synonymous of body punishment too, such as the device known as "*palmatória*" which consisted a wood instrument stroking the palms of the hand. Imbricate to the physical punishments, was the moral punishment too, that even apparently softer because they did not leave scars of their explicit violence it does not mean they were weightless. This kind of punishment was always described on the rules of the schools of that time. I also have found other kind of punishment system which is based on prizes to be distributed to the best students and make them examples to be followed in opposition to the physical and moral punishments. Unattached of the apparatus used (physical and moral punishments and also prizes to distributed), the order sustenance and discipline and the necessity of educate the population was imposed as authentic speech to the permanence of this practical on the school ambient of the State of Parana during the second half of the 19th century.

INTRODUÇÃO

Os castigos corporais foram, por algum tempo, os meios mais comuns de exercer a autoridade e buscar manter a ordem, a moral e a disciplina em muitas escolas isoladas¹ no Brasil.

Tendo verificado este fato, em minha monografia de conclusão de curso², na qual realizei uma revisão historiográfica sobre a temática, no presente trabalho interessou-me abordar o objeto *castigos corporais* e suas implicações para a formação dos educandos. Faço isto de forma mais específica atendo-me a estas práticas de disciplinarização e punição nas escolas domésticas e isoladas do Paraná no século XIX.

Tendo professor e alunos como elementos-chave para a compreensão de meu objeto, devo frisar que o mais importante para a elaboração deste trabalho foi a análise das práticas punitivas ou disciplinadoras exercidas por aquele sujeito e sofridas por estes. Neste sentido, a análise se deteve aos professores como agentes punidores, portanto não se configuram como objeto de pesquisa as punições sofridas pelos professores, mas sim, as sofridas pelos alunos.

A delimitação às escolas isoladas de instrução pública primária confere ao objeto de estudo desta pesquisa outro recorte necessário para a seleção das fontes analisadas. Ao dialogar com outros trabalhos que discutem a temática dos castigos corporais, havendo necessidade, serão citadas as escolas secundárias ou particulares, liceus ou outras instituições educativas. Estas, entretanto, serão abordadas apenas perifericamente.

O recorte temporal deste trabalho compreende o período de 1857 a 1882. Este último, pois demarca o ano no qual foi aprovada uma reforma para a instrução pública e também, é a partir da década de 1880, segundo SIQUEIRA (2000), que se vislumbra uma mudança nos discursos sobre punições escolares e, observa-se maior incentivo aos castigos morais, que passam a ser tratados como castigos modernos. E o ano inicial se justifica por ter sido nele publicado o primeiro Regulamento de ordem geral para as escolas de instrução primária paranaense.

¹ O termo “escola isolada” refere-se a uma escola com casa especialmente alugada para tal fim, que se destinava a populações menores, geralmente moradoras das redondezas da escola, se diferenciando totalmente do modelo atual de escola graduada, que atinge massas.

² Ver DALCIN, Talita Banck. *Castigos corporais nas escolas: disciplinarização e controle dos corpos*. Monografia de conclusão de curso. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2002.

Desde a emancipação política e territorial da província paranaense, em 1853, ano no qual deixa de ser a 5ª comarca de São Paulo e passa a ser a “autônoma” província do Paraná, nossa instrução pública permaneceu adotando as leis que regiam o ensino em São Paulo, datadas de 1846. Houve algumas emendas, acréscimos e mudanças no texto desta lei, mas apenas em 1857 fora proposto um regulamento próprio para a instrução pública paranaense.

Este regulamento traz no capítulo IV, intitulado “Da Disciplina”, questões relativas à temática que se constitui como objeto deste trabalho. Sendo assim, cito esta passagem do referido regulamento:

Art. 47. Os professores empregarão os castigos com a maior parcimônia e discrição, mostrando-se animados de puros sentimentos de caridade.

Art. 48. Só poderão aplicar-se as seguintes penas.

1ª- Repreensão em particular, sem manifestação de colera, ou frieza da parte do professor, que deverá revelar interesse e amor pelo discípulo, que se desvaria.

2ª- Repreensão publica na escola em tom muito serio e de pesar, que desperte a consciencia do dever tanto no delinquente como no auditorio.

3ª- Outros castigos que excitem o vexame, como mandar ficar de pé ou de joelhos, evitando a hilaridade dos observadores.

4ª- Separação da classe por tempo determinado, occupando o banco do castigo, no qual se conservará de costas para o auditorio.

5ª- Tarefa de trabalho fóra das horas regulares, isto é, occupar-se durante os exercicios escolares, depois da lição da classe, em estudo e trabalhos determinados, ou ainda leval-os para trazel-os de casa.

6ª- Comunicação aos Paes para maiores castigos.

7ª- Expulsão da escola, notada no livro das matriculas e communicada ao governo.

Esta pena não será applicada senão por incorrigibilidade de conducta do alumno, e precedendo autorisação do inspector geral.

Art. 49. Se a experiencia demonstrar a necessidade do emprego de algum outro meio disciplinar, por faltas de conducta, os professores representarão ao inspector geral, que os poderá autorisar, salvos os castigos corporaes, que para serem applicados devem ser propostos e resolvidos pelo governo.

Art. 50. É prohibida a conservação dos alumnos nas escolas, fóra das horas das sessões. (Regulamento de ordem geral para as escolas de instrucção primaria, Tomo IV, 1857, p. 55-6).

Cabe ressaltar que o proposto no art. 47 indica que o professor estaria castigando o aluno com o único propósito de corrigi-lo, sendo esta uma de suas funções; por isso, os sentimentos de caridade estariam motivando-o no momento do castigo. Segundo o texto da lei, o professor deveria ter sempre uma postura contida, de zelo e pesar, uma vez que era o representante da instrução pública diretamente envolvido e relacionado com os alunos e, que para estes deveria servir de exemplo. Além disso, em situações de castigo, como as previstas nos parágrafos segundo ao sétimo (artigo 48), a possível ira que poderia ser despertada no aluno, por estar sendo castigado, não se remeteria à figura do professor, pois este lembraria a

ternura e seria um simples “instrumento” da aplicação legal. Sendo assim, ao aplicar as penas disciplinares, o professor se portaria quase como um “padre” que intermediaria a confissão da culpa dos alunos e os renderia através das penas a eles designadas cumprir.

Considero importante ainda, discutir individualmente cada penalidade disposta no artigo 48, devido às diferenças marcadas em cada uma delas para o momento de punir.

Conforme o texto do primeiro parágrafo, a repreensão se daria em particular, provavelmente, quando a conduta não fosse tão reprovável. A punição era mantida para que o professor não ficasse desacreditado. Esta deveria ser aplicada de forma branda de modo a convencer o aluno do interesse do professor pela melhoria do comportamento e aprendizagem.

A repreensão, de acordo com o parágrafo 2º, seria pública. O tom dado a ela pelo professor cumpriria o papel principal de forma a envolver a quem estivesse assistindo, tanto quanto a quem estivesse sendo castigado. Assim, dois trabalhos seriam realizados concomitantemente: um de punição (para o “culpado”) e outro de prevenção (para os colegas), prevenindo a repetição dos mesmos ou outros possíveis erros.

Nesta mesma direção vai o castigo descrito no terceiro parágrafo: objetiva que o aluno sofra uma humilhação vista por todos, que deve ser considerada temível e não engraçada. Caso fosse vista como jocosa, perderia sua função punitiva. Além disso, embora esteja reforçado o caráter moral de tal punição, trata-se também de uma punição corporal física, à medida que ficar em pé ou de joelhos pode proporcionar dor e desconforto físico, corpóreo, ao indivíduo. Entendida deste modo, esta punição estaria em desacordo com o artigo seguinte, que proibia os castigos corporais.

A quarta pena, apesar de também exigir uma certa conformação corporal, que era ficar sentado por algum tempo determinado pelo professor, tornava-se menos sacrificante, uma vez que esta já era uma postura habitual para os moldes escolares, não escapando tanto à rotina. O quê deveria causar vergonha neste castigo, de modo a provocar a moralização desejada, era o fato de o aluno permanecer sentado de costas para os colegas, conseqüentemente, sem saber como eles estariam reagindo, se estariam olhando ou não, satirizando ou não; além

disso, estaria sentado em um lugar próprio, diferenciado e designado exclusivamente para os culpados: o banco para castigos.

A 5ª pena estaria diretamente relacionada à ocupação de um tempo que, teoricamente, não pertencia mais aos domínios da escola: os períodos fora das aulas. Provavelmente, isso mesmo justificaria esta prática punitiva. Ela manteria o menino ocupado com os exercícios escolares, logo não sobraria tempo para “vadiagem”, brincadeiras ou mesmo para os trabalhos designados pelos pais, que, conseqüentemente, saberiam da punição, caso não viessem saber dela por outros meios. A fim de não contrariar o artigo 50 do mesmo regulamento, esta tarefa “extra” só poderia durar enquanto estivessem ocorrendo outras aulas na escola. Caso o tempo destas tarefas excedesse o período regulamentar da outra classe, o menino teria ainda que terminar seus exercícios em casa e trazê-los prontos no seu horário habitual de aulas.

Como 6ª pena aparece a comunicação aos pais, que teriam a liberdade e autoridade necessária para atribuir aos filhos os castigos que bem quisessem, não tendo que passar pelos crivos de inspetores ou das determinações legais.

Por último, considerada como pena mais grave em todos os regulamentos localizados para a instrução pública nesta província, durante este período, estaria a expulsão. Esta só poderia ser procedida em casos insolúveis, ou seja, se fosse identificada a impossibilidade de inculcar no aluno o “progresso” e a “civilização”, que se acreditava poder obter pela educação escolarizada. Esta seria então uma medida de caráter especial e extremo, que necessitaria inclusive da aprovação do inspetor geral. Relutava-se em aplicar este castigo para que não se perdesse nenhum aluno que ainda pudesse ser “salvo” caso recebesse a educação necessária.

Note-se que há uma hierarquia nesta proposta punitiva. Ela inicia prevendo penas mais brandas que vão se intensificando até chegar à expulsão. A caracterização das más condutas, que provavelmente se encaixariam em cada penalidade, bem como o estabelecimento desta hierarquia de gravidade das penas, estava intimamente relacionada às formas de pensar e agir daquela época, logo, à experiência dos professores. Assim, apesar de determinar todas estas punições, a lei abre algumas possibilidades ao apontar, no artigo 49, esta experiência do

professor como forma de definir outras penas a aplicar, caso se fizessem necessárias, passando pela autorização do inspetor geral.

O texto destacou a proibição de castigos corporais, que era de notoriedade pública, pois, em 1856, ano anterior ao regulamento, o vice-presidente da província, José Antonio Vaz de Carvalhaes, publicou no jornal Dezenove de Dezembro a seguinte nota:

O vice-presidente da provincia em vista da proposta do dr. inspector geral da instrucção publica da provincia datada de hontem, determina que, em quanto não for publicado o regulamento interno para as escolas da provincia, no qual se providenciará sobre os castigos que nellas poderão ser empregados, fiquem desde já proscriptos os castigos corporaes para todos os casos de faltas meramente escolares, podendo somente ser applicados por faltas relativas ao comportamento moral. Expeção-se as necessarias communicações. Palacio do governo, 16 de outubro de 1856. (Jornal Dezenove de Dezembro, Anno III, nº 31, 29/10/1856- parte oficial)

O que seriam “faltas meramente escolares” e quais as “relativas ao comportamento moral”? Não localizei nenhum documento que as descrevesse, por isso, tenho fortes indícios de que realmente não havia por escrito algo que determinasse o que deveria ser punido com castigo corporal e o que não poderia. Acredito que estas questões eram definidas pela experiência e também pelas idéias educativas nas quais se baseava o professor.

Além disso, muitas vezes, os professores e nem mesmo os inspetores, que “encabeçavam” a instrução pública, tinham muito claro o que seria definido como castigo corporal. E esta era certamente uma definição primordial, uma vez que ela ajudava a determinar e delimitar as práticas punitivas.

Certamente, somente a análise de regulamentos oficiais não permitiria construir uma história com maior “*accertabilità*” (RAGAZZINI, 2001), mas eles contribuem à medida que dão subsídios e fornecem indícios (GINZBURG, 1991) para que outros documentos sejam localizados. Há a necessidade de olhar para a realidade destas escolas, no período estudado, através de outros tipos de fontes, que relatem as práticas cotidianas que aí se efetivavam. Nesta perspectiva, investiguei o seguinte universo documental: relatórios de presidentes, inspetores da Instrução Pública e professores da província, correspondências provinciais, mapas escolares, termos de visita dos inspetores paroquiais, atas, ofícios, circulares e a coleção de leis da província do Paraná, no que se refere à Instrução Pública do período.

Apesar de ter conhecimento de que há diversos acervos e arquivos que poderiam contribuir para a constituição da minha dissertação, optei por concentrar os meus esforços na Biblioteca Pública do Paraná (divisão paranaense) e, mais especialmente, no Arquivo Público do Paraná. Esta opção se justifica, primeiramente, pela necessidade de recortes inerentes à dissertação e, principalmente, por já ter localizado neste local³ um conjunto importante de fontes referentes ao tema proposto, merecedor de análises tanto por seu conteúdo quanto por seu caráter inédito. Estes documentos ainda não foram explorados em se tratando desta temática. Estes também foram os principais motivadores para a realização desta pesquisa, uma vez que venho trabalhando com estas fontes desde a iniciação científica, quando surgiu uma curiosidade e interesse especial pela temática dos castigos corporais, por serem práticas que estariam diretamente determinando padrões corporais e conformando formas de punir e disciplinar.

Além disso, a historiografia educacional tem tratado as questões relativas a este tema de forma pouco aprofundada. Geralmente, os autores estão tratando de outros objetos e, no decorrer de seu texto, abordam, de forma marginal, a temática dos castigos corporais, de forma a complementar algum entendimento sobre o objeto central de seus trabalhos.

Mediante o exposto, objetivei entender de que forma os castigos corporais contribuíram para a disciplinarização e controle dos corpos dos alunos das escolas isoladas paranaenses, no período de 1857 a 1882.

Sendo este meu objetivo principal, algumas outras questões se agregam a ele, à medida que implicitamente o compõem e, portanto, precisam também ser desveladas. Uma destas questões se refere à humilhação, usada como importante mecanismo de obtenção de ordem e desencadeada, principalmente, através das punições morais. A moralização também estava presente na formação do aluno e do professor, que nela se baseava no momento de disciplinar e de punir. A distribuição de prêmios aos alunos é outra questão relacionada ao objeto. Esta se tornou uma

³ As fontes que originaram o projeto para esta dissertação foram localizadas quando eu era bolsista de iniciação científica (PIBIC/CNpq), em 2001 e 2002, do projeto intitulado "Levantamento e catalogação de fontes primárias e secundárias para o estudo histórico das práticas corporais escolares e da constituição da Educação Física escolar no Estado do Paraná (1846 - 1939)". Deste projeto são integrantes: Marcus Aurelio Taborda de Oliveira; Vera Luiza Moro; Cristiane dos Santos Souza; Sergio Roberto Chaves Junior; Diogo Rodrigues Puchta; Lausane Corrêa Pickoz; Henrique Witoslawski; Sidmar Meurer e Valdirene Furtado.

prática comum à época e era motivada, especialmente, pelo bom desempenho escolar. Também virou prerrogativa para que os alunos fossem considerados exemplos de bons comportamentos. Então, desta forma, contribui para o entendimento das práticas disciplinadoras realizadas nas escolas do Paraná, naquele período.

Buscando atingir os objetivos delineados dividi o trabalho em dois capítulos.

No primeiro capítulo me debruço sobre as questões que ajudam, extrinsecamente, a entender melhor o objeto proposto para o estudo. Neste sentido, são abordadas questões referentes a escolarização paranaense da segunda metade do século XIX, o quanto o corpo adquiria lugar central neste processo e como se processavam as relações humanas, fortemente marcadas pela violência. Ainda são abordadas questões relativas ao entendimento de castigos corporais no período e como elas contribuem para desvelar o objeto.

No segundo capítulo, o objeto é retomado, para então ser esmiuçado e aprofundado. Para isso, baseada na discussão conceitual realizada no primeiro capítulo, subdivido o tema analisando e discutindo separadamente as punições físicas, morais e também as premiações.

Estas três formas de disciplinar estiveram bastante presentes durante o século XIX, no cotidiano escolar. A “luta” pela manutenção da ordem e disciplina se estabeleceu como “alavanca” que impulsionou e, até mesmo, legitimou estas práticas punitivas e disciplinadoras no ambiente escolar, e por isso mesmo, mesclou tendências e mecanismos, utilizando em momentos distintos ou não os castigos físicos, castigos morais e/ou premiações nos momentos de educar, instruir, disciplinar e, especialmente, de punir as crianças.

CAPÍTULO 1: CORPO E ESCOLA NO CENÁRIO PARANAENSE DA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX.

“A lei escrita sobre o corpo é uma lembrança inesquecível.”

(Pierre Clastres)

A partir do século XIX, o corpo infantil começa a ser objeto central de reflexão e também de atenção nos emergentes processos de escolarização no âmbito nacional (FERREIRA BRETAS, 1991, apud LÓPEZ & NARODOWSKI, 1999).

Em um país recém emancipado, e numa província ainda mais recente, como o Paraná⁴, a atenção volta-se para o corpo da criança, na medida em que, lentamente, o Estado começa a perceber a escola como um lugar fecundo para uma formação específica, que se daria através deste corpo, agora em destaque.

Nessas escolas, a preocupação não estava voltada apenas à instrução, mas também, e talvez principalmente, à educação⁵, que inculcaria “regras de moral e boa conduta”, que estavam se estabelecendo como primordiais tanto em âmbito local (regional) e nacional, pois havia o desejo de se constituir uma nação. Por isso, a necessidade de uma formação específica, que se coadunasse com os interesses do Estado.

Esta maneira de pensar a instrução e a educação, especialmente pela via escolarizada, que começava a se afirmar, certamente imprimiria mudanças nas formas de agir, pensar e de se comportar. Isto por tratar-se de país e província recém emancipados, que deveriam lutar contra altas taxas de analfabetismo, além de solucionar o problema do não costume de educação escolarizada, pois, neste período, muitas pessoas não reconheciam a escola como lugar privilegiado para a educação⁶, preferindo manter seus filhos em casa, analfabetos e/ou aprendendo

⁴ A independência brasileira data de 07 de setembro de 1822, quando deixa de ser colônia de Portugal, para ser o Império do Brasil. O Paraná deixa de ser a 5ª Comarca de São Paulo em 19 de dezembro de 1853.

⁵ A instrução se destinava aos ensinamentos intelectuais, ou seja, das matérias de ensino. A educação tinha um caráter bem mais abrangente, na medida que tinha em seu horizonte a formação do sujeito, não só a formação intelectual, mas também a física, a moral e a estética (quando fosse o caso). Estava voltada para a formação dos costumes, sendo assim, a educação englobava a instrução.

⁶ VINÃO FRAGO (1990), nos mostra que no final do século XIX e especialmente nas duas primeiras décadas do XX, a escola se constituiu como o lugar próprio da educação, a ponto de, muitas vezes, não se cogitar outra forma de instruir/educar, que não pela via escolarizada. O autor estuda a escolarização espanhola, mas esse fenômeno foi de abrangência quase mundial, e aconteceu no

basicamente a ler, escrever e contar, com alguém que soubesse estas coisas ensinar.

Caso fossem à escola, as crianças ficavam submetidas às ordens e autoridade do professor, o que gerava a necessidade de este mestre ser, como tutor desta educação escolarizada, o responsável pela disciplinarização destas crianças. Para disciplinar estes alunos, os seus corpos não podiam ser perdidos de vista, muito ao contrário, tornavam-se elementos primordiais no processo de controle e amoldamento, uma vez que essas ações disciplinadoras se davam através dos seus corpos. Desta maneira, entendendo que as diferentes formas de aprendizado e de inculcação dos saberes e também da disciplina passavam pelos corpos dos alunos, seria muito difícil (diria quase impossível) que estes corpos passassem pela escola de forma apática e sem que houvesse uma série de investimentos com o intuito de controlá-los e discipliná-los, ou seja, de “formá-los”.

Neste sentido, recorro a algumas contribuições de Michel FOUCAULT⁷ (2002), especialmente àquilo que o autor chama de “as disciplinas”, que são definidas como “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade...” (p. 118).

Fosse pela autoridade do professor, por dispositivos espaciais, temporais, punitivos, de métodos, a criança estaria sendo controlada, na medida em que era submetida a essas disciplinas ou outros aparatos de vigilância e controle. A relação de docilidade-utilidade desencadeada permitia uma manutenção da ordem. Isto estabelecia condições favoráveis para que, todos os ensinamentos disciplinares fossem inculcados, através dos corpos dóceis das crianças, objetivando torná-las submissas e receptivas à educação ofertada, gratuitamente, pelo Estado.

Além disso, o professor, que encarnava a figura central do processo de ensino e também de disciplinarização, no espaço escolar, tornava-se o principal detentor de um poder que o legitimava em sala-de-aula e, às vezes, o colocava acima de questionamentos, o que permitia a naturalização e realização de algumas práticas no interior das escolas. Esse poder, se tornava ainda maior, quando era estabelecida uma relação de temperança e cordialidade com os alunos, pois as

mesmo período, em diferentes países de todo mundo. Ver: VINÃO FRAGO, *Innovación Pedagógica y Racionalidad Científica*. Madrid: AKAL, 1990.

⁷ Estou utilizando, especificamente, o capítulo 3º da obra *Vigiar e Punir*, daquele autor, por tratar da questão disciplinar e punitiva no ambiente escolar.

ações do professor passavam a ser encaradas como simples cumprimento do seu dever, diluindo a possibilidade de percepção do poder exercido. Isto restringia, muitas vezes, estas atitudes, ao simples cumprimento de funções, sem relacioná-las, necessariamente, com a pessoa, o sujeito que a realizava, neste caso, o mestre. Neste sentido, o sujeito podia ser percebido desencarnado de suas práticas, apenas cumprindo a lei, as suas obrigações profissionais e, as demais determinações impostas, o quê se mostra ilusório à medida que, muitas vezes, o professor fazia aquilo que a sua experiência lhe apontava como possível e que, nem sempre, estava de acordo com o que a lei determinava. Exemplo disso são os usos dos castigos corporais, que foram legitimados, muitas vezes, devido às experiências dos professores, em detrimento de leis ou discursos.

Desta forma, todos os mecanismos dos quais a escola, na figura de seus representantes, se utiliza para impor uma certa ordem e disciplina, vão compondo um conjunto de técnicas e artifícios que, impreterivelmente, incidem sobre os corpos dos alunos, como meios de formá-los e conformá-los.

É neste sentido, que Rita de Cássia SOUZA (2001) propõe uma diferenciação entre punir e disciplinar, que estaria muito ligada ao projeto docente. A autora diz que, toda a ação punitiva só pode ocorrer depois de cometida a falta ou infração, cuja conseqüência seria o castigo. É o contrário do que ocorreria, segundo ela, no processo de disciplinarização, que tem o intuito de prevenir os erros evitando, assim, que estes aconteçam e, evitando também, desta maneira, a punição. Nesta direção, frisaria ainda, que, inevitavelmente, o ato de punir inclui a disciplinarização. Sendo assim, é possível prevenir, disciplinando, para evitar as punições, mas jamais se evitará a disciplinarização que acontece concomitante a punição, o que demonstra profunda relação entre disciplinar e punir, sendo as duas palavras, às vezes, usadas como sinônimas.

Muitos trabalhos acadêmicos, que se ocupam do estudo da disciplina na escola, restringem sua discussão aos seus aspectos negativos e conformadores, negligenciando o importante papel que ela desempenha: organiza tempos, espaços e alunos de forma a permitir que o processo educativo ocorra.

Neste sentido, além da importância de estudar o papel que desempenha na organização escolar, é necessário estudar como ela era entendida pelos envolvidos. Percebemos, às vezes, algumas práticas se repetindo e se naturalizando em

escolas, e aí os castigos corporais constituem um bom exemplo, haja visto alguns trabalhos que investigam práticas em grupos escolares⁸ (que foi o modelo escolar consolidado posteriormente ao das escolas isoladas) que, ao se referirem a questões disciplinares, ainda localizam os castigos corporais como meios punitivos presentes. Exemplos assim podem ser localizados em Eva M^a S. ALVES (2002), M^a Cecília C. C. SOUZA (2000) e Tarcísio M. VAGO (2002).

É possível inferir que houve mudanças e até mesmo rupturas nos modos de disciplinar e punir, se estudarmos as escolas em diferentes épocas. Porém, é intrigante que os castigos corporais, como meios disciplinadores e punitivos nas escolas, tenham permanecido no período da segunda metade do século XIX, avançado no século XX e, também tenham ultrapassado as fronteiras da legalidade, uma vez que já eram proibidos inclusive naquele século⁹, o que demonstra uma continuidade daquelas ações.

Para entender esta permanência, é necessário perceber que significações tinham os castigos para as pessoas da época, de que formas estas pessoas os concebiam e, que idéias emergiam da prática destes ou a determinavam. Pois, certamente, o uso ou não dos castigos se relacionava, diretamente, com as experiências de cada professor e as coletivas, que concebiam uma educação gerada a partir das marcas deixadas no corpo, fossem estas produzidas na escola, em casa na família, ou na igreja¹⁰.

Nesta época, nas formas de pensar a sociedade, o adulto era concebido como figura dominante, em relação à criança, e esta, como objeto de dominação, portanto, deveria se tornar adulta logo e, preferencialmente, um adulto educado, independente de ter tido um amadurecimento precoce, pois a infância (considerada a partir dos 07 anos de idade) carregava as marcas do “não ser”. Então era melhor passar da fase de “anjo” (até os seis anos de idade), rapidamente à fase de adulto (Gilberto FREYRE, 1951).

⁸ Este modelo é posterior no seu surgimento, do ponto de vista cronológico, mas ele não eliminou de imediato as escolas isoladas que, em diferentes localidades brasileiras coexistiram com a escola graduada por algumas décadas. Exemplos disso podem ser localizados em Minas Gerais, (Tarcísio M. VAGO, 2002) e aqui mesmo no Paraná (Marcus L. A. BENCOSTTA, 2001).

⁹ “Convem que, por intermedio dos Inspectores Parochiaes, C. M.^a recomende aos professores de instrucção primaria para que não usem de palmatoria nas escolas a seu cargo, visto ser isso expressamente prohibido pela lei provincial n^o 374 de 23 de março de 1874” (DANTAS FILHO, 1879, p. 165).

¹⁰ No decorrer do trabalho, será possível perceber diferentes tendências e percepções sobre os modos de agir em relação à disciplina e à punição na sociedade paranaense da segunda metade do século XIX.

As marcas de uma sociedade patriarcal contribuíram, enormemente, para estas concepções. Através das relações violentas entre adultos/ crianças, pais/ filhos, que eram inerentes à época, não se economizavam práticas disciplinares para transformar, rapidamente, crianças em adultos. Aí podemos ressaltar a necessidade que se via do uso da palmatória no processo de formação educacional e moral. Este instrumento era compatível com a época, com os costumes (disciplinares, punitivos, formativos) e trazia os signos desta sociedade brasileira oitocentista, enraizada no patriarcalismo (apesar de decadente) e, em relações de poder pautadas na violência (especialmente a corpórea).

Talvez daí tenham surgido diversas representações de que, professor bom era aquele que castigava seus alunos¹¹, que lhes dava golpes de palmatória tanto por indisciplina, quanto por problemas de aprendizado, que, no limite, poderiam ser considerados, também, como uma forma de indisciplina. Exemplo desta perspectiva pode ser encontrado no relato que o professor Jose Cleto da Silva fez ao Inspetor Público Bento Fernandes de Barros, em 1870:

... com pesar e vergonha confesso que o tenho empregado [o castigo]; não que o julgue necessario, porque durante seis mezes, neste anno, os golpes de férula não foram ouvidos nesta escola: mas por causa do preconceito que ainda existe entre a mór parte dos pais de que só é bom professor aquelle que faz constante uso da palmatoria, e eu, não querendo ficar desacreditado, vi-me na dura necessidade de reempregal-a; e porque nem todas as pessoas sabem dar valor as ideas como estas, que não sendo novas, para muitos o parecem (p. 06-07).

O professor se dirigia a uma autoridade da Instrução Pública e anunciou que fez uso de uma prática legalmente proibida, naquele período. A isto se deve o cuidado e apreço de seu relato, bem como a declaração do sentimento de vergonha por sua atitude. Para reafirmar tal posição, o professor salientou, explicitamente, que era contrário ao uso da palmatória e procurou demonstrar a situação delicada em que se encontrava: usar este instrumento para castigar seus alunos era contrário àquilo que ele acreditava e, também ao que o regulamento da Instrução Pública determinava como permitido para a punição. Mas, como era a prática punitiva reconhecida por muitos pais como a mais eficaz, o professor se dispôs a enfrentar o

¹¹ É válido lembrar que o trabalho de Rita de C. SOUZA (2001), nos traz uma idéia contrária a esta, pois, segundo a autora, o bom professor seria aquele que conseguisse a ordem pela disciplina (preventiva) e não pelos castigos (punitivos). Mas não se pode negar que isto era cogitado nesta época, ao menos no Paraná, se considerarmos os relatos do Professor José Cleto da Silva, descritos ao longo deste trabalho.

Inspetor Geral, anunciando-lhe o uso dos castigos. Demonstrou preferir isso, à cair no descrédito dos pais, que tinham, independente de leis, suas maneiras de pensar como deveria ser a punição de seus filhos em casa e nas escolas. Ao optar pelo retorno aos castigos, o professor indicou uma preocupação com as relações de proximidade com a comunidade. Como as fiscalizações e a relação entre professor e Direção da Instrução Pública se davam muito mais por via escrita ou por intermédio de um Inspetor Paroquial, que visitava as escolas, em média, uma vez a cada três meses, a relação mais próxima era entre professor/ aluno e professor/pais. Portanto, eram os pais que reconheciam o mestre, diretamente, no convívio social comunitário, eles o legitimavam ou não, pois os Inspetores Gerais, muitas vezes, não deviam sequer ter conhecimento de quem eram os professores. Sendo assim, o argumento utilizado, de que o uso da palmatória era vontade dos pais, podia ser entendido por Cleto como mais importante que outras demandas e, portanto, foi usado como a sua “legítima defesa”.

As idéias a que esse professor se remeteu como “não sendo novas”, se referiam às tendências modernizadoras que estavam emergindo no Brasil, frutos de diferentes idéias e concepções, geralmente importadas da Europa ou Estados Unidos. Concepções estas, que iriam engendrar novas formas de pensar a educação visando uma mudança significativa no cenário educacional brasileiro¹². Através destas idéias, muitos professores tiveram argumentos para contestar os castigos físicos, como fez o referido professor, em 1870. E, em contra partida, outros utilizaram o mesmo ideário para defender e aplicar os castigos alegando a busca de uma civilidade emergencial, que deveria ser obtida mesmo às custas do uso da palmatória.

Neste sentido, os castigos também contribuiriam para marcar o tipo de corpo que se pretendia formar. Deveria estar claro que, um “corpo civilizado”, que formaria a “sociedade civilizada”, não seria um corpo qualquer. Ele estaria, necessariamente, submetido a certos padrões comportamentais e corporais considerados normais para a vida escolar e social, como: corpos enrijecidos, estáticos, posição ereta, boca calada e aplicação para aprender a ler, escrever e contar (Carmem L. SOARES, 1994 & 1998).

¹² Mesmo posteriormente, com o advento da República e a instalação dos grupos escolares, as mudanças vão se dando de forma “lenta”, o que fez com que estes grupos e o processo de escolarização só se consolidassem a partir da década de 20 dos novecentos. Cf. SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de Civilização*. São Paulo: UNESP, 1998.

Nesta perspectiva, o corpo era lugar de importantes investimentos, na sociedade do século XIX, à medida que, através dele, era possível a construção de uma outra subjetividade, que observasse aqueles padrões comportamentais e, que se queria espalhar e tornar comum a todos os corpos. Assim, uma série de aparatos, começou a ser analisada e utilizada como forma de melhor incidir na construção desta subjetividade e na conformação destes corpos. Além da disciplina, o mobiliário, os tempos, os espaços e os preceitos higiênicos¹³, determinados para a constituição das escolas, estão intimamente imbricados definindo posturas e práticas aos escolares.

No mesmo relatório já citado, do professor Cleto, ele argumentou que alguns comportamentos tumultuários, que ocorriam na escola, estavam diretamente relacionados com o espaço e as mobílias disponíveis e, para solucionar tais problemas, sugeriu: “Evitar-se-ha estas cousas si se podén reformar o systema de mobilia de forma que cada menino tenha o seu assento e mesa, o que não me parece difficil.” (1870, p. 03).

Em 1870, este professor já alertou para o papel que o mobiliário poderia estabelecer na escola: além de servir para a criança sentar, estudar, escrever, exercia uma função muito mais fecunda subjetivamente: a conformação corporal. Carteiras individuais denunciam uma preocupação de delimitação, espacial e corporal, que, provavelmente redundaria em maior controle, salientando um duplo papel: o que cumpre como mobília; e outro, de mecanismo disciplinar. À medida que facilitava o controle dos alunos, esquadrinhando os espaços e os corpos neles, isto evitava desordem e, conseqüentemente, as punições. Isso indica que, independente de este professor ser contra castigos físicos, não abria mão de formas para controlar os alunos, ou seja, da “dose necessária” de disciplina e controle do corpo para a realização do ensino.

Diferentes tipos de constrangimentos corporais foram necessários para que o processo de escolarização fosse adquirindo forma e fosse, cada vez mais, se concretizando e assumindo um lugar de referência para a educação em nossa sociedade.

¹³ Pela profundidade que demandaria a discussão dos temas aí apontados, espaços, tempos, mobílias, higiene, ressalto que não está em meu foco discutir estas temáticas. Mas não posso deixar de aludi-las, pois tiveram grande influência nos mecanismos de controle e (con)formação utilizados pelas escolas isoladas e, mais fortemente, nas graduadas.

A escolarização também cumpriu (e cumpre) um papel fundamental no sentido de que esses investimentos, em torno da educação, se espraiassem com maior rapidez, mesmo nas escolas de molde isolado, 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 ou de outros mecanismos disciplinares, servia de exemplo para que os demais não cometessem os mesmos “erros”, caso não quisessem ser submetidos aos mesmos castigos.

Desta forma, a disciplina era inculcada, até mesmo, pelo simples fato de olhar as práticas punitivas acontecendo e, esta era, no mínimo, uma medida abrangente, no sentido que todos os presentes em sala-de-aula estavam participando dela de alguma maneira: fosse apanhando, fosse assistindo. Para contribuir com esta situação, os agentes “punidores”, geralmente professores, faziam questão de deixar claro aos alunos o que aconteceria em caso de desobediência ou subversão da ordem: castigos e humilhações eram certos!

Esse mecanismo de “erro-punição”, que se justificava pela necessidade de manutenção da ordem, tinha destino exato: o corpo do aluno que ousasse sair dos padrões comportamentais considerados “normais”. 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.

1.1 FORMANDO A NAÇÃO: a busca da civilização, da modernidade e do progresso incidindo nas práticas sociais e escolares

Ao se emancipar politicamente, tanto o Brasil, que deixava de ser colônia para ser Império, quanto o Paraná, que deixava de ser comarca para ser Província, começaram a buscar igualar-se a países considerados modernos no cenário mundial. Estes países eram, basicamente, os europeus e também, os Estados Unidos.

Sendo assim, essa modernidade almejada, poderia ser entendida, na direção que nos apresenta Elizabeth M. Siqueira, “não como um período cronológico, mas

sim uma determinada concepção de mundo em que o pensamento racional, evolutivo e científico, imperou como modelo a ser seguido pelas sociedades que desejavam se encaminhar em direção ao estágio ‘civilizado’”. (SIQUEIRA, 2000, p. 11).

Neste sentido, 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. Então, este Estado voltou sua atenção para questões como: sanitarismo, urbanismo e condições higiênicas, que eram essenciais para a efetivação do projeto civilizador/ modernizador. Inclusive, a higiene, de diferentes formas, esteve bastante presente no âmbito da Instrução Pública: como preceitos que institucionalizavam práticas e definiam, por exemplo, questões sobre tempo e espaços escolares; como prática escolar; e, também como disciplina escolar, fazendo parte, de alguma maneira, do cotidiano da Instrução Pública por todo século XIX e estendendo-se ao XX.

Além das questões higiênicas, os educadores defendiam a obrigatoriedade do ensino, que poderia influir na corporalidade do aluno, no sentido de enquadrá-lo neste projeto emergente de civilização, racionalidade e modernidade. Segundo o professor Antonio Corrêa de Bittencourt, em seu relatório enviado ao Inspetor Paroquial, o ensino obrigatório deveria ser posto em prática “...a fim de pôr-se um paradeiro á vida errante e vcciosa [sic] em que muitos meninos (...) vão sendo creados”(1881, p. 42). No mesmo sentido, o Diretor da Instrução Pública escreveu ao Presidente da Província alertando que: “adaptado em todas as nações cultas, é o ensino obrigatorio condição de reabilitação dos povos, abrindo largos horisontes á todas as actividades e á todas as camadas sociaes, que assim por-se-hão em estado de melhor servirem a patria que não poupa sacrificios de toda a ordem” (1879, p.86). Neste último relatório, o diretor referiu-se aos pais dos alunos como desnaturados, por não mandarem os filhos às escolas e que, por este motivo, seria eficaz a sanção da lei do ensino obrigatório.

Havia ainda reclamações, por parte dos professores, no que diz respeito à má ou inexistente educação que os pais davam (ou não) para os filhos, em casa. De acordo com o professor Ernesto Boese, em um ofício enviado em 1878 a João Pereira Lagos, então Diretor Geral da Instrução Pública, seus alunos

...salvas poucas exceções, são filhos da indigência, ou, se me é permitido exprimir-me com mais franqueza, filhos expúrios, que, pelo mau exemplo, pela bruteza ou pela criminosa indiferença de seus criadores, já entram corruptos e perversos na escola. Só com a mais solícita atenção, com a mais severa vigilância, pode-se suffocar e evitar as más consequências do contacto d'estes com os mais morigerados. (p. 184).

Daí é possível depreender a aversão à educação ofertada pelas famílias e, em vista disso, a necessidade de o governo propiciar a educação que considerava ideal, que seria a escolarizada.

O descuido denunciado, acompanhado do repúdio demarcava a necessidade de alguém “melhor preparado” interferindo na educação das crianças. Este alguém, possivelmente, era o professor.

Pelas atitudes e comportamentos originados pelo mau cuidado ou pela “indiferença”, as crianças eram consideradas “perversas”, o que pode confirmar a tendência de que, sem a educação adequada, elas se tornariam más, isto porque, essencialmente, elas eram consideradas más (Gilberto FREYRE, 1951). Então, somente com muitos esforços seria possível corrigir algumas condutas.

O controle de todas as ações, em tempo integral, denota que, somente com investimento intenso, era possível reeducar. A vigília constante, associada à idéia de separação de bons e maus alunos também era necessária para reeducar e para que os “morigerados” não fossem contaminados pelos não morigerados.

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.

Nessa perspectiva, a instrução se tornava um campo fértil na concretização desse ideário, uma vez que o cenário pedagógico serviria como ‘laboratório’ na constituição do novo cidadão brasileiro que, emergindo de um mundo trissecular de colonização, seria formado através da escola, local privilegiado para essa transmutação.

O molde do projeto moderno nacional, nessa medida, foi retirado do contexto europeu, fruto de forte influência colonial herdada. A nova sociedade brasileira deveria ser regida por um Estado de compromisso, regulamentada por extenso corpo legal escrito. Deveria se constituir espacialmente em cidades modernas, urbanizadas, com serviços de encanamento de água, melhoramentos na iluminação, transporte devidamente abastecidas com gêneros alimentícios higienicamente oferecidos ao público. Sobretudo, ser composta por uma população disciplinada, ordeira, trabalhadora, respeitadora e cumpridora das leis, portadora de hábitos e costumes saudáveis e, para a viabilização desse projeto, ser, necessariamente, alfabetizada. O Brasil do século XIX se encontrava despreparado, tanto no que concerne ao corpo legal que, na primeira metade daquele século estava ainda sendo constituído, quanto à população bastante heterogênea, composta por uma vasta

camada de escravos – não cidadãos e analfabetos -, e de uma rala e inexpressiva elite, letrada, rica e culta. Entremendo esses dois segmentos extremos, encontravam-se os homens livres – que integravam uma inexpressiva classe média urbana composta por profissionais liberais, funcionários públicos e pequenos comerciantes -, e de uma significativa camada de homens livres pobres, analfabetos, trabalhadores braçais que, até então, pouca participação haviam tido política e socialmente. Nesse sentido, o projeto para o Brasil moderno se justificava como necessário à constituição não só da Nação, mas, sobretudo, do povo que a representaria. (SIQUEIRA, 2000 p. 12).

Apesar da importância que esse projeto atingia nacionalmente, ele não era tão simples assim de ser efetivado. O analfabetismo era uma característica que imperava na população brasileira e, que atingia também as elites, que eram detentora do dinheiro e do poder e, ao contrário do que afirmou SIQUEIRA, essa elite, não era formada só por pessoas letradas e/ou cultas, também havia muitos ricos, grandes latifundiários, iletrados neste período. Então, vários esforços deveriam ser demandados com o intuito de constituir esta Nação Brasileira e de educá-la para isso.

Além disso, o fato de “importar idéias” tão rapidamente e, simplesmente transpô-las em outro lugar, era uma operação bastante arriscada. Indício disso eram as constantes manifestações de pais à algumas práticas importadas e aplicadas nas escolas. Aqui no Paraná, há alguns casos de pais, que ao verem seus filhos tendo aulas promíscuas¹⁴ queixavam-se aos inspetores e professores ameaçando, inclusive, não mandar mais as crianças às escolas. Exemplo disso pode ser localizado no abaixo assinado da Câmara da Vila de Palmeira, destinado ao Presidente da Província Joaquim Bento de Oliveira Junior, em 1877, contestando o ensino promíscuo advindo dos Estados Unidos.

É geralmente manifestada pelos pais dos alumnos, que frequentão as escolas, uma recusa completa e absoluta á promiscuidade dos sexos nas aulas, resultando dáhi que cada um trata de retirar seus filhos para evitarem, uns a promiscuidade, e outros por julgarem que as professoras são menos aptas para o ensino do sexo masculino, e consequentemente, deixão desertas a aula promiscua. Este procedimento dos pais tem sua rasão justificativa na nossa atrasada educação que não comporta esse systema de ensino adaptado pelos Estados Unidos. (p.87-8)

Apesar desse país da América do Norte ter sido considerado como um modelo a ser seguido, nesta última fonte (entre outras) podemos perceber alguns indícios de que essas práticas importadas, muitas vezes, não condiziam e nem

¹⁴ O termo promíscua, no período estudado, refere-se a junção ou permanência dos meninos e meninas no mesmo espaço de ensino. Pode ser comparado ao que hoje chamamos co-educação.

mesmo se adequavam ao contexto societário paranaense e aos seus cidadãos. A promiscuidade nas escolas, aparentemente aceita em países europeus e nos Estados Unidos, foi por muito tempo rejeitada por alguns pais, alunos, professores e outros agentes da Instrução Pública, pelos mais diversos motivos explícitos (de ordem moral, religiosa, etc) e/ou implícitos (sexualidade, preconceitos, questões de gênero em geral).

Mas não eram somente as questões que envolviam algum tipo de preconceito que causavam estranhamento no cotidiano. Outras práticas, importadas de países estrangeiros, receberam a repulsa dos brasileiros ou foram por eles ressignificadas, obtendo-se, por isso, o efeito contrário do que se esperava. Este foi o caso de Ina von Binzer, que no livro “Os meus Romanos” descreveu, através de cartas enviadas a uma amiga alemã, suas experiências como professora em algumas localidades brasileiras. Ela conta que, em momentos de indisciplina de seus alunos, quando não sabia mais o que fazer, apelou para um manual bastante difundido e funcional na Alemanha, o manual do Bormann. Ao perceber que aqui no Brasil este livro não tinha o efeito esperado, Ina se queixou à sua amiga alemã:

Você sabe quem afundei hoje nas profundezas mais profundas de minha mala? O nosso Bormann, ou melhor, suas quarenta cartas pedagógicas que não têm aqui a menor utilidade. E confiava tanto nelas! Durante a viagem quando me assaltava o receio de não chegar a um entendimento com os meus alunos brasileiros, lembrava-me sempre do livrinho prestimoso, entre meus apetrechos de viagem, e sentia-me logo mais calma, dizendo-me: ‘faça assim’!... E agora? Grete: creio que o próprio Bormann não saberia muitas vezes como agir aqui... Sinto-me desorientada entre tantas coisas inatingíveis mas patentes e sempre presentes! (BINZER, 1994, p. 22 - carta de 1881).

A situação descrita pela professora é marcada por um choque cultural, em que práticas são importadas e, simplesmente impostas em um outro cotidiano, o que resulta, muitas vezes, em situações e resultados imprevistos, no lugar dos almejados. A própria Ina von Binzer, nos dá mais um exemplo de uma situação em que, na tentativa de conter a indisciplina de seus alunos ela lhes aplicou um castigo que, ao invés de disciplina, originou hilaridade nos alunos.

A respeito da disciplina, então! Só essa palavra já me faz subir o sangue à cabeça. Imagine isto: outro dia, ao entrar na classe, achei-a muito irrequieta e barulhenta e na minha confusão recorri ao Bormann. Quando obtive silêncio para poder ser ouvida, ordenei: ‘Levantar, sentar’, cinco vezes seguidas, o que no nosso país nunca deixa de ser considerado vergonhoso para uma classe. Mas, aqui – oh! Santa Simplicitas! -, quando cheguei a fazer-lhes compreender o que delas esperava, as crianças estavam tão longe de imaginar que aquilo representasse um castigo, que julgaram tratar-se de uma boa brincadeira e pulavam perpendicularmente como

um prumo, para cima e para baixo, feito autômatos, divertindo-se regamente. Grete, desde então o Bormann está definitivamente descartado, para mim, aqui no Brasil. Reconheço ser indispensável adotar-se uma pedagogia aqui, mas ela deve ser brasileira e não alemã, calcada sobre moldes brasileiros e adaptada ao caráter do povo e às condições de sua vida doméstica. As crianças brasileiras, em absoluto, não devem ser educadas por alemães; é trabalho perdido, pois o enxerto de planta estrangeira que se faz à juventude daqui não pegará. (ibidem, p. 87 – carta escrita em 1882).

Esta idéia de enxerto, apontada pela autora, que poderíamos chamar de enxerto cultural ou de costumes, é semelhante a que se faz notar, nas diversas fontes que reclamam a necessidade de obter a modernidade se pautando nos países reconhecidos como modernos mundialmente.

Colada às idéias de modernidade e civilização dos costumes, está a idéia de progresso, pois este se origina, inevitavelmente dos primeiros, que deveriam ser obtidos através da escola. Inclusive, o século XIX, é chamado, muitas vezes, como o século dos progressos. Por estas razões, a idéia de progresso estava diretamente relacionada com a escola, pois se esperava patriotismo dos cidadãos e, daqueles que não o tivessem, esperava-se que a escola, via instrução, suprisse essa falta (Inspetor Paroquial Norberto J. de Miranda, 1874).

Neste turbilhão, em que se constituía a Nação brasileira, simultaneamente a escolarização, que dava base para a formação dessa Nação, ou de seus cidadãos, o século XIX também pode ser considerado o século em que, pelos motivos ora apontados, o Estado voltou-se para a educação primária. Sendo assim, investiu esforços no sentido de padronizá-la, através de leis, assumiu seus custos e buscou difundir, através deste espaço, os seus ideais.

Este processo, iniciado no Império, foi incrementado com o advento da República, cuja temática da escolarização era uma das grandes bandeiras, que se reforçava com a institucionalização das escolas graduadas. Ainda assim a educação escolarizada não atingiu toda a população que, discursivamente, se propunha atingir.

Mesmo com todos os problemas que enfrentava a Instrução Pública, as dificuldades materiais (falta de prédios, materiais, utensílios) e de um corpo docente preparado, acreditava-se nela como único meio para disseminar instrução e educação simultaneamente, baseadas em preceitos morais e nas concepções ditadas pelo Estado. Sendo assim, a escola ainda era considerada o lugar mais eficaz para: civilizar as pessoas, tornando-as cidadãs; modernizar o país e seus costumes, eliminando vícios e homogeneizando hábitos e características, como a

língua nacional, por exemplo, que traria unidade; e alcançar o progresso que chegaria mediante a concretização das duas primeiras. Talvez por estes motivos, professores paranaenses não deixavam de crer na importância da escolarização e do seu papel enquanto agente disseminador daquela instrução.

A instrução, sendo a base fundamental de toda a civilização e a origem de todo o progresso e desenvolvimento de um povo, deve ser defendida por toda parte, como condição essencial e indispensável a toda e qualquer sociedade.

Sem este ramo de civilização nada se consegue, nada se aspira, principalmente porque todas as aspirações, todos os desejos sempre originam-se de um saber mais profundo.

Muitas e robustas inteligências dizem: um povo alimentado pela ignorância, jamais pode seguir as pegadas de um povo civilizado: um povo sem instrução é o mesmo que um corpo sem alma, ou como ainda o ilustrado Mendes Leal disse: ‘um povo sem instrução é um povo na infância; e a infância nunca se considera *sui juris*’.

Foi em atenção a todas essas grandezas, que animei-me a completar o curso da Escola Normal para obter um lugar no magisterio e viver tranquilo em uma sociedade mais limpa.

Depois que completei o curso, obtive um lugar para leccionar; e faz quasi dois annos que trabalho, de accordo com a minha vocação, para o progresso e instrução da infancia.

Sempre esforçar-me-hei para desenvolver as faculdades intellectuaes e moraes dos meus alumnos, fazendo-os sahir das terras da ignorancia, para seguir a caminho da virtude; afim de, um dia, poderem merecer uma boa posição na sociedade.

Sendo a instrução primaria, como diz o Dr. Abilio, a reunião de todas as influencias moraes, intellectuaes e sociaes, que, cercando o homem desde os primeiros annos, constituem a vida intima do individuo, e perpetuam a vida nacional dos povos, trabalharei sempre em espalhar-a com mão larga e propagal-a por todos os meios que estiverem ao meu alcance. (Joaquim Duarte de Camargo, 1880, p. 180 – grifos do documento).

A instrução, apontada como origem, estava, declaradamente, na base de tudo que se almejava construir socialmente, segundo este professor. Ela ocupava um lugar tão importante em sua fala, que indica a não realização de um projeto social e a não formação de um povo, caso não houvesse instrução. Esta também não poderia emergir de qualquer lugar, mas sim da escola, reduzindo essa instância como única possibilidade formativa.

Ao dizer que o povo ignorante não era capaz de seguir o civilizado, o autor apontou duas idéias: uma sobre a necessidade da constante perseguição do progresso e outra sobre a importância de sair da condição de ignorância, pois nesta, a perseguição ao progresso jamais seria possível. Reforçou essa idéia ao comparar o espírito sem instrução ao espírito da criança, que por todo século XIX, era considerada como alguém que precisava ser tutelada e devia crescer logo, transformando-se em adulto e saindo da condição de não ser, que lhe era atribuída, segundo Gilberto FREYRE (1951). Além disso, isto pode ser reforçado na passagem em que aquele autor disse que contribuiu para o “progresso e instrução” das crianças, ou seja, progredir era sair da infância. O progresso estava na idade adulta

e, instruídos para atingir mais rapidamente esse progresso, era mais fácil obter boa colocação social, no futuro.

A metáfora do corpo sem alma pode ser remetida aos preceitos religiosos divulgados na época, de que o corpo era um local passageiro, portanto de menor importância, sendo o essencial a alma, que deveria ser salva pelos sacrifícios do corpo. Sendo assim, um corpo sem alma era o mesmo que a perdição, era a representação do mal, pois não tendo que salvar a alma, a carne estaria mais sujeita ainda aos vícios e pecados.

Mostrando-se crente daquilo que expunha, o professor declarou, inclusive, ter completado o magistério, e junto a isso revelou, através da palavra tranqüilo, a sensação de dever cumprido que obteve pelo fato de se dedicar ao magistério, pois assim, ele contribuía para a formação da nação, mais civilizada, o que, conseqüentemente, varreria as impurezas e maus costumes, tornando a cidade mais "limpa", como bem apontou.

Como a instrução primária abrangia a infância, o autor não deixou de salientar a necessidade de dar a esta fase a devida atenção para que não se comprometesse a vida futura. E também para que ficasse ali registrado, nos corpos dos alunos, o sujeito que se queria formar: polido, educado, contido, trabalhador, civilizado, morigerado e cheio de preceitos morais e religiosos.

Como esta não era uma empreitada fácil, a escola, desde seus primórdios previu meios de garantir a ordem e a disseminação de comportamentos "adequados". E também com a necessidade emergente, durante o Império, de se constituir uma Nação, a disciplina se tornava fator preponderante nas escolas, para depois se reverter para a própria sociedade, nas formas do seu povo se comportar. Aí é possível afirmar que os castigos impostos nas escolas logravam papel essencial: disciplinando, punindo e marcando os corpos desviantes ou, que fossem simplesmente servir de exemplo do porque era necessário manter a ordem.

Por isso, considero que os castigos corporais podem ser fortemente relacionados com a idéia de progresso, modernidade e civilização, divulgadas na época, tanto para quem defendia seu uso, quanto para quem o criticava. Aos que defendiam o principal argumento usado era o de que atingir o estágio moderno era tão necessário, que não seriam poupados esforços no sentido do alcance deste objetivo. Então para civilizar a população, condição básica e essencial para a

modernidade, seriam usados os meios considerados mais eficazes. Aí, para muitos professores, a única forma de civilizar era via castigos corporais. Estes se justificavam pois havia uma missão nobre a ser cumprida, e os castigos representavam apenas os meios de mais rapidamente realizá-la. Assim, a palmatória era legitimada na prática, ainda que não fosse legalmente, e poderia inclusive ser associada à idéia de progresso, segundo a concepção destes professores que faziam seu uso, pois através deste uso se estabeleceria a ordem, que culminaria em progresso.

Na contrapartida, havia professores criticando os usos de castigos corporais, especialmente da palmatória, sua principal representante, por considerá-la exatamente contrária a idéia de progresso, que deveria se alicerçar no novo, no moderno e não no velho, no retrógrado. Neste sentido, os castigos físicos poderiam representar formas de afastar as crianças da escola, o que as afastaria também do progresso, uma vez que se propagava que o progresso era originário da escola, obtido com a civilização e modernização dos costumes.

Sendo assim,

A modernização do Brasil não poderia ser feita tendo por base apenas a alteração de sua paisagem urbana, de melhorias técnicas e científicas mas, dependia de uma mudança de mentalidade que permitisse a introjeção de novos valores comportamentais externalizados numa *práxis* civilizada. Na erradicação da 'barbárie' e instauração da civilização, objetivo maior das elites, uma instância foi fundamental na veiculação desse ideário: as escolas. Para realizar essa importante tarefa deveriam as mesmas se encontrar organizadas, sistematizadas, fiscalizadas e bem administradas. Nessa medida, o Estado brasileiro assumiu a condução desse processo, uma vez que de seu sucesso dependeria a concretização das transformações almejadas. Nesse contexto, emergia a escola pública brasileira, tendo à frente o Estado, representado pelo governo imperial, ou pelos seus representantes gerais e provinciais – Presidentes das províncias e Assembléias Legislativas. (SIQUEIRA, 2000, p. 36).

Por todo o período Imperial e ainda no republicano, estava se constituindo um corpo legal que regeria a instrução pública (e também as punições), que deveria ser bastante organizada para sustentar o projeto político que os representantes legais almejavam espriar via escolarização. Daí havia regulamentos oficiais, que regiam a Instrução Pública nacionalmente e, havia particularidades, que eram permitidas a cada província que tinham uma certa autonomia, uma vez que elas eram as responsáveis pelas escolas regidas regionalmente. Sendo assim, cada província tinha seus regulamentos próprios, baseados em uma Lei Imperial que, esta sim, era de âmbito nacional, mas todas elas convergiam aos interesses do Estado, de dar

unidade ao povo e permitir, dessa forma, que este fosse civilizado e pudesse alcançar a modernidade e o progresso, formando a nação. Para isto, os corpos submetidos às escolas não escapariam ao controle e disciplina, que ajudariam a compor o sujeito que se queria formar, exatamente para a Nação que com ele se formava. E, regionalmente, cada província teve autonomia para prever, proibir e regulamentar as punições consideradas mais adequadas e, que certamente, contribuíram para (con)formar a Nação. Assim, não só o aparato legal contribuiu para a constituição da escola e à formação de seus alunos, muitas vezes a experiência e as práticas efetivadas a partir das necessidades emergentes do cotidiano, “do chão da escola”, ajudaram na legitimação de saberes e ações, tornando-se, às vezes, mais efetivos que a própria lei.

1.2 A AMBIÊNCIA ESCOLAR

Logo que se emancipou de São Paulo, o Paraná permaneceu utilizando o regulamento proposto para o ensino público daquela província, que datava de 1846. Em 1857, elaborou seu regulamento próprio, que passou a reger a Instrução Pública da época. Este documento, junto aos demais regulamentos de ensino produzidos ou reformulados no período, permite entender um pouco da ambiência das escolas e o que se pensava e propunha para elas naquela época.

As escolas primárias públicas eram fundadas pelo governo, assim como as secundárias, e eram gratuitas à população. Também havia escolas particulares, que podiam ser fundadas por seus proprietários precisando, para isto, da autorização do governo e da inspeção deste para o funcionamento. As escolas primárias públicas foram inicialmente divididas em escolas de primeira e segunda ordem¹⁵, e o ensino era um pouco diferenciado para meninos e meninas.

Art. 3º As escolas de primeira ordem no seu ensino compreendem.

§1º Para o sexo masculino:

Leitura, e calligraphia, grammatica da lingua nacional, religião – principios de moral chistã, e doutrina, noções geraes de geometria, theoria e pratica da arthmetica até regra de tres, systema de pesos e medidas do imperio.

¹⁵ As escolas de primeira ordem representavam um nível de ensino e, as de segunda eram o nível imediatamente posterior, ou seja, havia um maior aprofundamento nas escolas de segunda ordem. Os alunos também eram encaminhados a ela quando as de primeira ordem estivessem muito lotadas. (Regulamento de ordem geral para as escolas de instrução primaria, Tomo IV, 1857)

§2º Para o sexo feminino:

São as mesmas materias, com exclusão da grammatica e limitado á arithmetica, ao ensino das quatro operações de numeros inteiros; completando o plano de ensino os trabalhos de agulha.

Art. 4º As escolas de 2ª ordem, para o sexo masculino, comprehendem mais o ensino de noções geraes de historia e geographia, especialmente do Brazil, e noções de sciencias physicas applicadas aos usos da vida; e, para o sexo feminino, noções de historia geographica, musica e lingua franceza. (Regulamento de ordem geral para as escolas de instrução primaria, Tomo IV, 1857, p. 49-50).

Estas eram as “matérias de ensino”, previstas por lei, que foram sofrendo modificações com o passar dos tempos e com as reformulações pelas quais passou o regulamento da Instrução Pública nos anos decorrentes, no período Imperial.

Além das escolas destinadas somente ao sexo feminino ou masculino, havia as escolas chamadas promíscuas, que reuniam alunos dos dois sexos na mesma sala de ensino e, só eram permitidas, quando não havia número suficiente de alunos para formar duas turmas distintas, uma de meninos e outra de meninas.

O período de aulas se iniciava em janeiro e se estendia até dezembro. As quintas-feiras eram consideradas feriado escolar, quando não havia algum outro dia impedido de ter aulas, por designar feriados santos ou outros determinados por lei. Provavelmente por esse motivo, era uma das obrigações do professor acompanhar seus alunos à missa, nos domingos e dias santos. Como a questão religiosa era muito forte e foi ligada à moralização dos costumes naquela época, previa-se que nas aulas fossem recitadas orações religiosas¹⁶.

O horário em que as aulas eram ministradas sofreu algumas alterações desde que as escolas começaram a funcionar, devido, principalmente, à influência de concepções e embasamentos em preceitos higiênicos. Inicialmente, as sessões aconteciam duas vezes por dia, com duração de duas horas e meia cada sessão. Normalmente, iniciava-se às 9 horas e ia até às 11h 30 da manhã e, à tarde, começava às 14 horas com duração até 16h 30. Depois se defendeu que as sessões fossem em um só período, alegando-se que era isso que os preceitos higiênicos indicavam como mais saudável para as crianças. Então, no regulamento de 1873 (lei nº 352), por exemplo, as aulas iam das 9 as 14 horas. O fato é que essas duas formas de determinar o tempo escolar (aulas em uma só sessão ou

¹⁶ De acordo com o artigo 104, do regulamento da Instrução Pública de 1957 (p. 65), os colégios particulares que não professavam a fé católica, mas que admitiam alunos desta comunhão, eram obrigados a aceitar um professor do Estado, que se encarregava do ensino religioso para estes meninos, sob pena de multa para o caso do não cumprimento desta determinação.

divididas em duas sessões) se alternaram por todo o período estudado, nas escolas paranaenses.

Quanto aos métodos de ensino, apesar de a primeira lei do ensino do Império (de 15 de outubro de 1827), após a independência brasileira, prever o método mútuo¹⁷, como método oficial de ensino nas escolas brasileiras, aqui no Paraná, regulamentou-se o método simultâneo como oficial. Relatos de professores indicam que este se efetivou na maioria das escolas, com algumas exceções, que utilizavam o método individual. A lei permitia a utilização de outros métodos, desde que seu uso fosse justificado pelos professores, por isso, muitos deles utilizavam métodos baseados em suas experiência positivas ou nas de outras pessoas.

O methodo de ensino simultaneo é um dos mais vantajosos ás escolas que contarem de 30 a 50 alumnos, e mesmo de pouco trabalho aos Professores, não so por poupar-lhes tempo, como principalmente as licções tomadas simultaneamente são mais uteis, e mais proveitosas aos meninos.

Todos os meus antigos professores faziam uso deste methodo em suas escholae, e sempre conseguiam obter algum adiantamento dos alumnos, porque, sendo as lições tomadas simultaneamente, os mais atrasados invejavam os superiores, e applicavão-se com grande interesse nos estudos.

Como disse, este methodo é applicado com proveito em todas as escolas, dirigidas por habéis Professores, e que tem de frequencia 30 a 50 alumnos; naquellas, porém, cuja frequencia for de 50 a 100 alumnos o unico methodo applicado com vantagem é o mixto, variando as proporções dos outros methodos, que o compõem, conforme o numero de alumnos. (Relatório do Professor Joaquim Duarte de Camargo ao Inspetor Geral da instrução pública do Paraná, Francisco Alves, 1880, p. 182).

Este é um exemplo de que a lei, provavelmente, adequou-se às condições reais das escolas, que possivelmente participavam com fatores definitivos (por exemplo, o número de alunos freqüentes, como cita o professor) na escolha dos métodos e no suprimento de outras demandas escolares.

A referência à tradição se faz presente na fala do professor, quando justifica que os seus professores já conseguiam sucesso utilizando esse método. Ao usar o termo “antigo” como algo positivo, e não em oposição a algo novo (que seria melhor) trás a experiência como fator imperativo para retratar um método que já funcionou e, portanto, pode continuar funcionando. Esta funcionalidade, porém, estava totalmente condicionada a qualidade de ensinar do próprio mestre, ao fato de ele ser ou não “hábil”. A partir de um bom uso do método era possível atingir algo fundamental: a

¹⁷ O método mútuo também é conhecido por monitorial, misto ou Lancasteriano. Ver: BASTOS, Maria Helena Camara & FARIA FILHO, Luciano Mendes de (orgs.). **A escola elementar no século XIX**. Passo Fundo: EDIUPF, 1999.

emulação entre os jovens e crianças. O fato de se estimular os alunos mais atrasados no aprendizado comparando-os com os mais adiantados, para que aqueles “invejassem” estes e, assim, se esforçassem mais para alcançá-los ou mesmo superá-los, é uma prática que vem pelo menos dos tempos das escolas jesuíticas, no Brasil. A emulação era bastante praticada pelos diferentes professores no período.

Apesar de a Instrução Pública ter um regulamento bem estruturado para o ensino, que previa suas dificuldades e buscava saná-las, pelo menos discursivamente, através da determinação de leis, houve diversos casos em que os regulamentos previstos não foram colocados em prática. Os motivos para isso foram diversos, entre eles: a precária estrutura organizacional da Instrução Pública, a falta de verbas e, às vezes, até mesmo as dificuldades de acesso, dos inspetores ou de instâncias fiscalizadoras, em escolas que eram muito longe ou, eram em número muito maior, se comparada à quantidade de inspetores disponíveis para realizar as visitas.

Neste sentido, há vários relatos de diferentes professores, em distintas localidades, que reclamavam a falta de móveis, que, deveriam ser fornecidos pelo governo, assim como o dinheiro para o pagamento do aluguel da casa, que abrigava a escola. Neste último caso, a reclamação mais comum era que, a subvenção dada não era suficiente para suprir os preços cobrados.

Para poder o ensino primario nesta localidade ter melhor desenvolvimento, é necessário que esta escola seja dotada com os moveis e utensis indispensaveis.

Neste sentido, falta-lhe tudo- absolutamente, pois, o que esta servindo por empréstimo não é apropriado.

A começar pela sala onde funciona a aula, para cujo aluguel o Governo da 2000 reis mensaes; vê-se que esta subvenção é irrisoria, visto que, os particulares olham estas cousas com summa indiferença, visando unicamente o interesse pecuniario. (Relatório do Professor Felinto Elisio Cordeiro ao Inspetor Paroquial José Antonio Gonsalves, 1881, p. 161-2).

O governo se comprometia ainda, a doar os compêndios, *utensis* e demais materiais necessários ao ensino, como: papel, penas e tintas, considerados básicos. Também ficaria responsável pelos alunos pobres, ofertando-lhes os objetos necessários para as aulas. Mas, mesmo nestes casos, há relatos de professores que dizem que o ensino não avançava por falta destes materiais. Alguns reclamavam, inclusive, que estavam pagando com recursos próprios os materiais e também os

móveis, para que a escola tivesse condições mínimas para continuar funcionando, com alguma qualidade, ou, às vezes, para poder ser inaugurada.

Estas situações geravam muitas vezes uma desmotivação nos alunos, como descrito pelo já citado professor Joaquim Duarte de Camargo: “ A escola da 2ª cadeira desta cidade [Castro] até hoje resente-se de falta de mobílias, e principalmente de livros para os meninos pobres, que por esse motivo, deixam de frequentar-a.” (1880, p. 181). Outro exemplo, na mesma direção, nos é oferecido pelo Inspetor Interino de Distrito de Guarapuava, Francisco Manoel de Assis França: “esta escola recente-se da falta de todos os utensis, pois não teve fornecimento algum até hoje, o professor tem nella posto a sua custa o que é indispensavel entretanto que aos meninos pobres falta-lhes livros e algumas veses o próprio papel, penna e tinta tão necessarios para o seu adiantamento.” (1873, p. 147-8). O trabalho do professor era, por vezes, dificultado, já que alguns alunos, em turmas geralmente com mais de 20 crianças, não tinham papel nem tinta para escrever. Isto, somado aos demais problemas e carências que enfrentava a Instrução Pública, quando não inviabilizava o processo de ensino-aprendizagem, certamente o tornava bastante deficitário. Mas, devemos lembrar que, apesar da carência estrutural ser um fator importante para a desmotivação dos alunos, e, às vezes, responsável até mesmo pelo seu abandono à escola, muitos outros fatores os faziam não freqüentarem as aulas. Nesta época, a escola não tinha adquirido a importância e reconhecimento caro aos nossos tempos, então, às vezes por trabalho, por preguiça, para usar o tempo brincando ou pelos motivos mais banais, que podem nem ser de nosso conhecimento, as crianças deixavam de freqüentar as aulas, ora por sua vontade, ora obedecendo ordens dos pais.

Nesta época, a lei também previa que meninos e meninas entre 7 e 14 anos eram obrigados a freqüentar as escolas, pois, do contrário, os seus responsáveis estavam sujeitos ao pagamento de multas. Mas as baixas freqüências verificadas em mapas escolares de todo o período indicam o não cumprimento desta determinação. Além disso, em diferentes momentos do século XIX, é possível localizar reclamações e apelos dos professores pelo cumprimento da legislação, buscando diminuir os altos índices de evasão escolar, bem como garantir os seus empregos, pois uma vez que não houvesse alunos, as escolas eram fechadas e os professores, se possível remanejados, senão, demitidos.

Se nos respaldássemos apenas na lei, provavelmente concluiríamos que a Instrução Pública Paranaense funcionava muito bem e, que somente o fato de os regulamentos instrucionais serem cumpridos já seria fator suficiente para formar a nação paranaense, com vistas ao progresso e civilidade, que passaram a ser almeçados mais fortemente no século XIX. Porém, ao confrontar o que estava previsto na lei com os demais documentos que se referem à Instrução Pública do período, percebemos que, nem sempre o determinado era o cumprido e, que as escolas, na sua grande maioria, enfrentavam sérias dificuldades para se manterem funcionando.

Outro aspecto que estava previsto na lei, e, diferente dos anteriores, parecia funcionar muito bem, era a hierarquia que regia a Instrução Pública. Nela, podemos localizar o Inspetor Geral da Instrução Pública no topo; ele se submetia somente ao Presidente da Província. Estavam submetidos a ele: os inspetores de distrito, os conselhos literários, os sub-inspetores e os professores. Cada qual tinha suas funções bem claras e determinadas por lei.

É interessante ressaltar que, as funções de cada nível desta hierarquia têm alguma especificidade relacionada ao controle e disciplina. Mas, como na sala-de-aula a relação se dá, na maioria das vezes, entre professor e alunos, não explicitarei a função de cada membro da hierarquia apresentada¹⁸. Neste trabalho, ocupei-me apenas de algumas das obrigações do professorado, primeiro, por este estar na classe, e segundo pelo fato de o professor representar um exemplo de ser humano, que deveria ser almejado e imitado pelos alunos e por último, especialmente, pelo fato de ser o mestre quem aplicava, em seus escolares, na maior parte das vezes, as punições previstas ou, algumas vezes, imprevistas, nos regulamentos. Os alunos encontravam-se na base da cadeia hierárquica e estavam diretamente subordinados aos professores.

Entre alguns deveres dos professores podemos citar:

Art. 51 O professor publico funcionando deve:

1º- Portar-se com brandura e serenidade, fugir de intimidar e acanhar os alumnos com demasiada rigidez, ou arbatamento, e evitar que soffram sensações fortes.

¹⁸ Para saber as especificidades e funções de cada membro desta hierarquia, de acordo com os regulamentos do período, vide os regulamentos do século XIX, da Instrução Pública paranaense que foram reunidos, digitados e publicados na obra de MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck (org). **Coletânea da documentação educacional paranaense no período de 1854 a 1889**. Campinas: Autores Associados; SBHE, 1999.

2º- Apresentar-se decentemente vestido.

3º- Procurar inspirar nos alunos os deveres a cumprir, em relação ao Creador e ao Redemptor, em relação á natureza, e em relação á sociedade civil, e ao Estado.

4º- Enunciar-se com correcção e pureza adaptando a linguagem, em que transmittir as ideias, ao grau do entendimento dos alumnos e guardando no methodo de ensino as disposições legaes e instrucções que lhe forem dadas.

(...)

Art. 55 Compete aos professores:

3º- Remetter com o orçamento ao inspector do districto um relatorio sobre o estado da sua escola; vantagens, ou inconvenientes, que tem encontrado no methodo do ensino adoptado, grau de progresso dos alumnos, causas do retardamento, se todos os meninos do lugar concorrem á escola, ou não, se a causa provem de existirem diversas escolas, ou se por desleixo, ou qualquer outra razão da parte das familias. A este relatorio o professor unirá as considerações que julgar convenientes a cerca de providencias a tomar e que mais compatíveis sejam com as circumstancias peculiares da sua localidade, e prestará todas as informações, que o inspector geral julgar conveniente exigir em taes relatorios. (Regulamento de ordem geral para as escolas de instrucção primaria, Tomo IV, 1857, p. 56-57).

É possível perceber que o professor lograva um papel primordial na constituição do processo de escolarização emergente. Ele deveria ser a figura em que o aluno deveria se espelhar, razão pela qual havia a necessidade de o professor agir com amor e brandura e ser exemplo de moralidade. Este comportamento é quase maternal; a fonte, em outros trechos, indica um tratamento ao aluno, que pudesse ter a ternura de um lar e, concomitantemente, para ensinar, educar, civilizar e punir (como e quando preciso), ter a disciplina e o controle preconizado pela escola, além do conhecimento e rigor necessários ofertados por esta instituição.

O amor e a devoção a Deus, à sociedade e ao Estado - especialmente a este último, que proporcionava a instituição escolar e um professor público - deveriam ser sempre ressaltados e respeitados criando-se, assim, uma espécie de elo que conduziria o aluno a pensar em si e no próximo como componentes de uma mesma nação. Seria através do professor e da escola que o conhecimento e civismo (tal como propostos pelo Estado) estariam sendo proporcionados, portanto, estes deveriam ser retribuídos com doses de estudo, disciplina, ordem e moral (neste caso, a cristã).

Os professores ocupavam um lugar com obrigações importantes, tanto na província, quanto no país. Pois, na “luta” por se constituir uma nação, os modos e os costumes das pessoas eram fundamentais. Aí entrava o professor, via escolarização, sendo a pessoa que auxiliaria na promoção da formação de outros costumes a população, costumes estes civilizados, ordeiros e moralizados, através dos quais se exaltariam a importância do Estado, da pátria, da unidade nacional,

isso vinculado à figura do Imperador (chefe da nação); da escola (como promotora da boa educação), e da Igreja (disseminando preceitos moralizantes cristãos, exaltando a figura de Jesus Cristo)¹⁹.

Para enfatizar a importância do cumprimento dos deveres do professorado, o regulamento também previu penas, para os casos em que esses deveres não fossem cumpridos:

Art. 87. Os professores publicos, que por negligencia ou ma vontade não cumprirem bem os seus deveres, servindo-se de livros não autorizados, instruindo mal os alumnos, exercendo a disciplina sem criterio, deixando de dar escola por mais de 3 dias, sem motivo legitimo em um mez, ou infringindo qualquer disposição d'este regulamento e instrucções de seus superiores, ficarão sujeitos ás seguintes penas:

- 1ª - Admoestação
- 2ª - Reprehensão
- 3ª - Multas de 20 a 60\$000 réis [mil réis]
- 4ª - Suspensão de 15 dias a 3 mezes com perda de vencimentos
- 5ª - Perda da cadeia

Art. 88. A primeira pena será imposta por qualquer dos empregados da inspecção, até o sub-inspector; a 2ª pelo governo, inspector geral, e inspector do districto; a 3ª pelo inspector geral, ouvido o inspector do districto e sub-inspector; a 4ª e 5ª pelo inspector geral, precedendo processo disciplinar, que será afinal submettido á approvação do governo, para que será afinal submettido á approvação do governo, para que possa produzir effeito. (Regulamento de ordem geral para as escolas de instrução primaria, Tomo IV, 1857, p. 61).

Observando o disposto nestes artigos, o Inspetor geral da Instrução Pública, Joaquim I. Silveira da Motta escreveu ao Presidente da Província, Francisco Liberato de Mattos, em 23 de agosto de 1858:

Tendo-me o Inspector d'este Districto representado contra o procedimento da Professora da 1ª Cadeira d'esta capital D. Maria do Carmo de Moraes Martins, por emprego de castigos corporaes que produzirão contusões em uma de suas alumnas filha de João da Silva Pereira e propondo-me o emprego da multa para a punição da professora refractaria, conformei-me com a sua proposta e multei-a em 20\$000 r que mandei entrar para a Thesouraria provincial para ser cumprida a disposição do artº 113 do Regulamento de 8 de abril do anno passado: o que tenho a honra de levar ao conhecimento de V. Exª em obediencia do preceito imposto pelo artigo 91 do citado Regulamento.²⁰ (p. 170)

¹⁹ Durante todo o período estudado, era regulamentado que todas as escolas da província paranaense deveriam ter, fixadas na parede, as imagens do Imperador e a de Jesus Cristo crucificado.

²⁰ Os artigos citados na fonte dizem:

“Art. 91. As penas applicadas aos professores serão sempre communicadas ao governo para que mande applicar outras que o caso possa exigir.

Art. 113. As multas impostas pelo presente regulamento serão exclusivamente applicadas aos melh oramentos [sic] da instrucção publica”. (Regulamento de ordem geral para as escolas de instrução primaria, Tomo IV, 1857, p. 62 e 65).

Ao relatar o ocorrido, Silveira da Motta, alertou que a professora estava sendo punida por ter castigado uma aluna, porém o nome desta aluna não consta no relato. O que se identifica é o nome do pai da garota castigada, o que pode indicar que fora através da reclamação deste pai, que os inspetores se viram na obrigação de cumprir a lei e punir a professora. Alguns pais reclamavam dos usos dos castigos corporais, como este, enquanto outros exigiam dos professores que castigassem seus filhos, independente de qualquer regulamento.

Outro aspecto que pode ser observado, é que, de acordo com as multas previstas, o valor estabelecido para que a professora fosse multada ficou no limite mais baixo dentre os valores previstos na lei. Isto se torna contraditório, pois, foi estabelecida a multa, não restringindo a punição somente à admoestação ou repreensão, (as duas primeiras penas previstas no artigo 87, do regulamento de 1857), o que confere a gravidade da conduta e indica que usar castigos corporais merecia uma punição mais acentuada, inclusive, passível de multa. Talvez o valor da multa estabelecida fosse mais baixo pelo fato de os castigos serem muito comuns à época e isso os tornasse comuns à vida das pessoas, o que poderia implicar numa punição pelo seu uso, condicionada ao fato de existir uma lei que os proibia. Este, provavelmente, foi um fator muito mais preponderante do que, propriamente, o reconhecimento da gravidade de se punir corporalmente os educandos. Ou seja, cumpria-se, numa certa medida, a lei, punindo o professor que desrespeitou o regulamento, mas não se empregava muito rigor ao puni-lo, pois afinal, castigos corpóreos eram bastante comuns. Corroborava ainda a este fato, o número de escolas existentes, que era muito maior, em relação ao número de inspetores responsáveis por fiscalizá-las. Isto impedia a identificação do descumprimento da lei e, conseqüentemente, a punição para todos os casos em que a lei não era cumprida, em se tratando dos castigos de alunos²¹.

Outro caso bastante semelhante foi relatado mais ou menos três meses após o primeiro, e os procedimentos adotados foram os mesmos. Isto aponta para uma equivalência da punição, quando se tratava das mesmas infrações, cometidas pelos

²¹ Sendo assim, os casos de usos de castigos corporais só eram punidos em alguns casos e não em todas as vezes que ocorriam. Isto se evidencia pelo fato de haver pouquíssimas fontes, localizadas, relatando a punição de professores, em comparação à grande quantidade de documentos relatando usos de castigos nos escolares.

diferentes sexos, pois no caso anterior a punição foi destinada à uma professora e no que se segue a um professor:²²

Levo ao conhecimento de V. Ex^a que tendo o professor da 2^a cadeira d'esta Capital Tiberio Augusto da Rocha, maltractado a um de seus alumnos com castigos corporaes, contra a expressa disposição do artº 49 do Regulamento de 8 de abril do anno passado, usando da attribuição que me confere o artº 88 do dito regulamento, sobre proposta do Drº Inspector do Districto, o multei na quantia de 20\$000 fasendo d'isso communicação á Thezouraria para receber a multa ou dedusil-a dos vencimentos do professor multado. (Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública, Joaquim I. Silveira da Motta ao Presidente da Província, Francisco Liberato de Mattos, 1858, p. 225)²³.

Estas eram as marcas que constituíam o cenário escolar, no século XIX, e que se realizavam em uma tensão entre o que previa a lei, a experiência das diferentes pessoas envolvidas com a educação e as práticas efetivadas. A crença apenas no que previam os regulamentos poderia nos levar a conclusões equivocadas sobre o objeto estudado e sobre a escolarização da época, uma vez que outros documentos evidenciam, ou pelo menos indiciam, os usos cotidianos e as experiências dos professores e agentes de ensino como principais balizas para analisar, efetivar e justificar ações que se empregavam no fazer escolar e que o constituíam. Uma análise rápida, que desconsiderasse estes fatores que faziam parte do dia a dia escolar, que eram componentes e constituintes de sua cultura poderia redundar em uma construção bastante equivocada do passado.

1.3 AS RELAÇÕES VIOLENTAS DA ÉPOCA COM OS ESCRAVOS E NAS FAMÍLIAS

É necessário salientar que o Paraná, neste período imperial pós 1850, tinha em suas bases econômicas especialmente a pecuária, a agricultura e uma indústria ervateira em expansão (Magnus R. M. PEREIRA, 1996). Nestes setores econômicos havia a presença de trabalhadores livres, agregados, caboclos e escravos (Octavio IANNI, 1988).

²² Não foi possível identificar, pelo conjunto das fontes analisadas, se havia alguma diferenciação no momento em que os professores e professoras aplicavam castigos em seus alunos e alunas. Estas duas fontes permitem apenas inferir que, ao cumprir o regulamento e punir os professores/as, não houve qualquer distinção por sexo.

²³ O artigo 88 corresponde ao citado na página 32 deste trabalho; o artigo 49 está descrito na introdução, página 2.

Estes últimos, mais especificamente, têm uma certa peculiaridade que interessa a este trabalho: eram punidos pela mesma sociedade que espetacularizava a violência, cultuava o medo e castigava, além dos escravos, as crianças e os jovens, em casa e nas escolas.

Não se pode estabelecer uma relação direta entre os castigos físicos sofridos pelos escravos e as punições escolares, mas é possível tencioná-los, à medida que aconteciam sobre a mesma égide, de uma sociedade baseada em relações violentas.

A presença de escravos na sociedade oitocentista paranaense foi, relativamente diminuindo, conforme se aproximava a abolição da escravatura, ocorrida em maio de 1888. No período de 1854 a 1874 podemos perceber esta diminuição através da tabela apresentada por Eduardo S. PENA (1990).²⁴

Anos	Escravos	%	Total da população
1854	10189	16.4	62258
1858	8493	12.2	69380
1866	11596	11.7	99087
1868	10000	10.0	100000
1872	10715 (a)	8.5	126722 (b)
1874	11249	8.8	127411

Notas: (a) – dado proveniente da matrícula especial de escravos.

(b) – dado proveniente do recenseamento geral da população. (PENA, 1990, p. 39).

Independente da diminuição do contingente escravo e de um certo abrandamento nas penas por eles sofridas, com o passar dos anos, eles permaneceram sendo castigados por diferentes motivos, que variavam de faltas cometidas, até a simples vontade de seus donos em ver seus escravos castigados. Segundo PENA (1990, p. 219-261), a maioria dos escravos era castigada cumprindo pena de detenção, por motivos como: embriagues, desordem e andar nas ruas fora

²⁴ Estão transcritas neste trabalho apenas as informações condizentes com o período estudado, portanto, foram suprimidas algumas informações constantes no original.

Tabela localizada in PENA, 1990, p. 39. Elaborada pelo autor a partir das seguintes fontes:

- SILVA, Joaquim Norberto de Souza e. **Investigação sobre os recenseamentos da população geral do império**. São Paulo, IPE – USP, 1986. Paraná p. 113-17.

- DGE. Relatório de trabalhos estatísticos apresentados ao Ministério do Império pelo Dr. José Maria do Couto em 30 de abril de 1875. Rio de Janeiro, 1875. p. 21 (Quadro estatístico do número dos escravos matriculados nas estações fiscais – Paraná) e p. 27 (Quadro estatístico dos escravos matriculados no império).

- DGE. Recenseamento do Brasil em 1872. Província do Paraná – Quadro geral da população livre... p. 70.

dos horários permitidos. Estas eram as causas de quase 40% do total de prisões realizadas entre 1878 e 1890. Além destes motivos,

Outro procedimento corriqueiro, que comprova a função de complementaridade do poder público para com os interesses senhoriais, foi a aplicação de castigos aos escravos por parte dos agentes policiais. Os proprietários, principalmente os do ambiente urbano, que não desejavam castigar pessoalmente seus cativos recorreram ao expedientes [sic] de enviá-los à cadeia para que fossem 'açoitados' ou levassem 'palmatoadas', mediante módicos pagamentos. A ação era simples e direta, não havendo necessidade de se abrir nenhum tipo de processo legal ou requisição de autorização ao juiz para que o escravo levasse pancadas. A pedido do senhor, o secretário de polícia (nota-se que para casos desse tipo o chefe de polícia não era acionado) ordenava ao carcereiro que recolhesse os cativos à cadeia, aplicasse a punição desejada, mantendo-o lá até que seus senhores o quisessem de volta. (PENA, 1990, p. 226-27).

No regulamento para as cadeias da província de 1859, no capítulo VII, sobre as penas disciplinares, estavam previstas no artigo 38, as penas que os presos deveriam cumprir e, no parágrafo 7º, dizia que "sendo o preso escravo, poderá levar palmatoadas até três dúzias, ou açoites até 50." (p. 76). Este é um indício da diferenciação penal empregada a presos escravos e não escravos. O açoite, para escravos, só foi legalmente proibido em 15 de outubro de 1886, pela lei nº 3310. (PENA, 1990, p. 268, nota nº 51).

IANNI (1988), ao escrever sobre a escravidão e os escravos, diz que os castigos estavam diretamente relacionados ao fato daqueles serem considerados coisas, mercadorias que poderiam ser, a qualquer momento, compradas ou vendidas, bastando, para isso, ter os recursos financeiros necessários.

Se analisarmos as ponderações de PEREIRA (1996), ao tratar das punições corporais designadas aos escravos, podemos questionar a tese de IANNI (1988), que qualifica o escravo como ser totalmente coisificado. Aquele autor, ao falar de um abrandamento das penas previstas para escravos afirma:

... que da chibata passam à palmatória e da palmatória à pena de prisão, assim igualando, nesse aspecto, livres e escravizados. (...) não é difícil constatar que ao menos neste caso, a resistência cotidiana dos escravos desempenhou um papel fundamental para a melhoria de sua condição de vida. Não que a conversão dos senhores a um ideário mais liberal tenha sido um fator de todo desprezível para a referida transformação. Porém, em relação à violência física, esse ideário mal consegue disfarçar que, na verdade foi um crescente temor às reações dos escravos que levou o chicote e a palmatória a caírem em progressivo desuso". (PEREIRA, 1996, p. 62).

Ainda nesse sentido, PENA (1990) aponta que:

Sob a tensão de serem punidos à menor falha em suas tarefas ou ao menor desafio em relação ao domínio de seus proprietários, eles [os escravos] julgaram fazer o que de mais justo e correto imaginavam, a fim de se livrarem desse impasse cruel. Nem sempre se deram bem, mas o importante é registrar que eles agiam nesses momentos da maneira mais coerente e lógica possível, de acordo com as circunstâncias de seu contexto existencial e sempre com a meta de resistirem ao jugo do castigo. Por mais que o imaginário da sociedade escravista brasileira dos oitocentos aceitasse a aplicação do castigo 'justo e moderado' como um acontecimento corriqueiro e perfeitamente normal, necessário para a 'correção e educação' dos escravos e até dos 'filhos-família', na prática ninguém retirava prazer de ser punido em carne e osso. (PENA, 1990, p. 252).

Considerando as falas destes dois autores, é possível perceber que os escravos resistiram a certas práticas e lutavam para que houvesse mudanças em suas condições sociais. Se não fosse identificada essa resistência, provavelmente, não seria necessário prever ou aplicar tantas punições. Mediante isso, meu entendimento sobre o escravo se coaduna ao destes dois autores e, aos demais²⁵, que abandonaram a idéia do escravo-coisa, proposta por Ianni.

Sobre o que aponta Pena, é possível inferir, na tentativa de relacionar o ato de se castigar e punir corporalmente diferentes sujeitos, em diferentes instâncias sociais, que, a mesma justificativa de educar, corrigir e disciplinar, usada para castigar os escravos, foi utilizada para punir as crianças e os jovens nas escolas, neste mesmo período, e elas, em alguns momentos, também buscavam fugir dos castigos. Mas "não se pode negar a importância que tinha o castigo no funcionamento efetivo da escravidão" (Silvia Hunold LARA, 1988, p. 45) e também da escolarização.

Os castigos aplicados aos alunos eram mais tênues que os utilizados contra escravos. Dos castigos das escolas veremos mais adiante; sobre os castigos dos escravos,

Artur Ramos, num artigo pioneiro publicado em 1938, empreendeu uma classificação dos instrumentos de castigo e suplício dos escravos, dividindo-os em instrumentos de captura e contenção, instrumentos de suplício e instrumentos de aviltamento. Para prender o escravo, usavam-se correntes de ferro, gargalheiras, gorilhas ou golilhas (que se prendiam ao pescoço), algemas, machos e peias (para os pés e mãos), além do tronco (um pedaço de madeira dividido em duas metades com buracos para a cabeça, pés e mãos) e o viramundo (espécie de tronco, de tamanho menor, de ferro). A máscara de folha de flandres era usada para impedir o escravo de comer cana, rapadura, terra ou mesmo engolir pepitas e pedras. Os anjinhos (anéis de ferro que comprimiam os polegares) eram usados muitas vezes para se obter confissões. Nas surras, usava-se o bacalhau (chicote de cabo curto, de couro ou madeira com cinco pontas de couro retorcido) ou palmatória. Ferros quentes com as iniciais do senhor, ou com a letra F para os que fugiam, também eram utilizados, assim como

²⁵ Esta perspectiva de considerar o escravo como coisa está superada na historiografia. Cf: CHALHOUB, Sidney. *Visões da liberdade*. GRAF, Márcia. *Imprensa periódica e escravidão no Paraná*. LARA, Silvia Hunold. *Campos da violência*.

libambos (argola de ferro presa ao pescoço da qual saía uma haste longa, também de ferro, dirigida para cima e ultrapassando a cabeça do escravo, com chocalhos ou sem eles nas pontas), e até mesmo placas de ferro com inscrições. (...) Concordando com o próprio Artur Ramos, lembramos que esta classificação é arbitrária e provisória: facilmente um instrumento de captura se transforma em suplício ou tem um efeito de aviltamento moral. (LARA, 1988, p. 73-4).

Diversos foram os instrumentos de tortura e de suplícios a que foram submetidos os escravos e, todos eles corroboravam para a conformação do escravo e para a tentativa de manutenção desta ordem social escravocrata.

Neste sentido, as penas e castigos que sofriam os cativos demarcavam lugares e poderes e, eram formas de mostrar-lhes que a ordem e a hierarquia seriam buscadas, incessantemente, e que o escravo deveria ser disciplinado, independente da sua condição, alcance social ou do seu “estado bruto de ser”. Isto se deve a diferentes fatores, como por exemplo, o lugar social estabelecido para o escravo, que era bastante marginalizado, a lei proibia, inclusive, sua matrícula nas escolas.

Mesmo com os movimentos abolicionistas, que lutavam pelo fim da escravidão e melhores condições de vida aos escravos, a situação dos cativos continuava delicada, pois ainda que os castigos corporais diminuíssem, eles continuavam marginalizados, vivendo em uma sociedade ancorada no cultivo do medo e da violência (que não se restringiam aos escravos, mas eram espalhadas pela sociedade). A abolição tornaria o escravo um ser “livre”, porém, sem estudo escolarizado (pelo menos a grande maioria deles, se fosse cumprida a lei), em uma sociedade sem estrutura para sustentar as conseqüências desta libertação e, que exigia de todos os seres, indistintamente, atitudes polidas que se diferenciavam do estado natural de rudez dos seres humanos.

As crianças (não escravas), nesta esfera social, também eram pensadas como seres em estado “bruto”, passíveis de mudança, através da educação. Não qualquer educação, mas a educação escolar, neste caso fornecida pelo Estado, que investiria para mudar essa condição subjetiva das crianças e imprimir-lhes uma nova/outra sensibilidade, balizada pelos seus interesses de constituição de uma população uniforme e civilizada que viria formar a nação brasileira. Neste caso, o aluno que tivesse atitudes consideradas “impróprias” seria castigado, de modo que, estando ainda seu espírito nas “trevas”, o suplício físico ou moral, em alguns casos, poderia contribuir para que atingisse o esclarecimento e saísse da situação de péssima ou inexistente educação ou de ser não civilizado.

Nesta perspectiva, é possível que para o escravo não se tenha pensado, ao menos no período em que foi vigente a escravidão, uma educação escolarizada, mas, às vezes, se esperava dele um comportamento compatível ao que se ensinava na escola. Os alunos, que tinham a tutela escolar, eram vistos como seres “latentes”, que estavam no “limbo”, e seriam “salvos”, mediante a educação adequada (escolarizada), baseada em preceitos morais e disciplinares, passando da condição de ignorância ou de “não ser” para um estado legitimado de “luzes e civilização” se inserindo, desta forma, reconhecidamente, na sociedade. Mas esta não era uma tarefa simples. Então os educadores faziam aquilo que considerassem necessário para obter tal fim, mesmo que os meios utilizados fossem os castigos corporais. Note-se, que às crianças foi designada a escola como o lugar da salvação, independente, ou talvez, por causa dos castigos. Aos escravos não era dado o direito à escolarização, porém, não lhes faltavam os castigos e nem tampouco a exigência de um comportamento contido e disciplinado, que era uma das prerrogativas ensinadas na escola, a qual eles eram legalmente proibidos de frequentar.

Daí é possível depreender que, não somente a história da escolarização e da escravidão, mas quem sabe a história da civilização se fez e se faz marcando o corpo dos indivíduos, de diferentes formas, em diferentes locais. Foi através da impressão destas marcas na carne que, se transmitiu, muitas vezes, os saberes que se queriam ensinar e, especialmente, a disciplina que se queria inculcar.

Sem dúvida alguma, o corpo dos escravos era lugar de muitas inscrições. Na África, livres, o corpo dos africanos podia ser objeto de inscrições rituais, mas o processo de escravização os marcava de forma inconfundível.

As cicatrizes rituais nos corpos dos africanos escravizados eram uma fala: ‘esses ditos lanhos não têm por fim o enfeite que eles presumem; mas também são indicativos da família, do Reino, do Presídio, e do lugar, onde nasceram, e são moradores; como, por exemplo, de Ambaque, Ginga, Caçancho, Golo, Dalandula, Chicamba, Mixicongo, Congo & Ca.’, comenta um bacharel baiano do século XVIII. Decodificados por traficantes e colonizadores, estes traços informavam, portanto, da origem da ‘peça’, e a eles outros se juntavam. Ao serem escravizados, os africanos recebiam o sinal de quem os levava ao Porto marítimo e ‘aí tornam a ser marcados no peito direito com as Armas do Rei, e da Nação, de quem ficam sendo vassalos, e vão viver sujeitos na escravidão; cujo sinal a fogo lhes é posto com um instrumento de prata no ato de pagar os Direitos: a esta marca lhe chamam *Carimbo*. Sofrem de mais outra marca, ou carimbo, que a fogo também lhes manda pôr o privativo senhor deles, debaixo de cujo nome e negociação eles são transportados para o Brasil; a qual lhes é posta, ou no peito esquerdo, ou no braço, para também serem conhecidos no caso de fuga’. Assim, as marcas rituais africanas, a própria cor da pele, os diversos carimbos do colonizador, do traficante e do senhor eram signos que traduziam o ato de poder envolvido na escravização e diziam da qualidade e propriedade do africano tornado mercadoria. (LARA, 1988, p. 86-7 - grifos do original -).

A escrita da dominação se fez nos/através dos corpos dos indivíduos. E estas marcas, expressas nos corpos, situam pessoas e espaços, restringem e limitam; demarcam. No caso dos escravos,

as marcas corporais eram um obstáculo ao esquecimento de sua condição de escravo. Ao serem impresso de modo exemplar, estes signos atingiam também algo mais profundo que a pele e o corpo: a marca exemplar imprimia no escravo o medo da rebelião, a inexorabilidade da dominação senhorial a que estava submetido. Neste sentido, estas marcas constituíam-se, pois, no suporte concreto da violência exemplar, servindo de instrumento para a continuidade da exploração escravista. (LARA, 1988, p. 88)²⁶.

Neste sentido, há também aquelas marcas que não estão expressas visivelmente, pois não deixaram cicatrizes ou outros vestígios de terem passado pelos corpos dos sujeitos. Como disse a autora acima, vão além da pele. Estas marcas, geralmente oriundas da humilhação ou de sinais que ficam apenas temporariamente na carne, como era, geralmente, o caso das palmatoadas, por exemplo, apesar de sumirem das vistas, estão impressas na subjetividade de quem foi submetido à dor. Esta dor deixa uma memória sensorial que, por diferentes mecanismos, pode ser acionada, lembrando ao indivíduo o suplício que o marcou. Por isso, as simbologias construídas em torno dos castigos corporais são, por vezes, mais fortes que os próprios castigos. Isto permitia uma certa moderação ao aplicar os castigos e, na contrapartida a manutenção de sua prática, já que simplesmente olhar para uma palmatória, lembrava a criança ou ao escravo o que significava ser castigado com este instrumento, ou por já ter sofrido seus golpes, ou por ter assistido alguém sendo castigado.

Assim, havia uma racionalidade permeando o castigo e permitindo que ele fosse entendido como um instrumento de dominação, pois segundo LARA (1988, p. 52): “a moderação significava também a dosagem que marcava a presença do castigo sem que ele precisasse ser efetivamente aplicado. Bastava a visão dos instrumentos para que o escravo ‘se reduza e meta a caminho e venha a obediência e sujeição do seu senhor’”. É novamente a cultura do medo e da violência determinando práticas e se espalhando pela sociedade, ou seja, para muito além apenas da esfera escolar ou do âmbito da escravidão.

²⁶ Apesar desta constatação sabemos que, nem mesmo estas marcas e a violência disseminada pelos castigos, apagaram ou eliminaram a resistência de alguns escravos.

Outro fator que pode ser relacionado tanto às punições de escolares quanto a de escravos, salvaguardando as diferenças que havia entre uns e outros, respeita a forma de se relacionar com o seu superior (o senhor, no caso dos escravos e o professor, no caso dos alunos). Para exemplificá-la utilizo a seguinte passagem do livro de IANNI (1988), na qual cita um trecho de Saint-Hilaire:

A assimetria das posições, dinamizada pelo sistema de controle social, possibilita aos senhores arrogarem-se direitos e impõe aos escravos sujeitarem-se a obrigações. Esse código implica especialmente mecanismos de controle do comportamento do escravo, tendo em vista a sua posição social, conforme é definida econômica e juridicamente. Formas de reconhecimento, de deferência, regras de obediência, rituais diversos, cristalizados e reconhecidos tacitamente pelos indivíduos ou grupos envolvidos, são expressões do controle social do comportamento do escravo, como pode ser exercido por intermédio do código de etiquetas. Por isso, o ritual social inerente ao código de etiquetas envolve o controle externo, segundo pode manifestar-se em sanções graduadas diversamente, tais como observações verbais, admoestações, regras de polidez, reprimendas, castigos corporais etc., além do controle interno, fundado no próprio processo de elaboração da personalidade e status do cativo.

Saint-Hilaire apanhou um aspecto essencial do código de etiquetas das relações entre escravos e senhores ao referir-se à solicitude e à grosseria dos escravos, segundo o modo pelo qual são tratados pelos seus senhores. Os maus-tratos provocam comportamentos audaciosos, inconvenientes, enquanto o trato cordial produz respostas sociais polidas. Esses são dois pólos do ritual social implícito nas relações entre o senhor e o escravo. Na *Fazenda do Fugaça*, diz o viajante, 'onde o proprietário não se encontrava quando lá cheguei, fui recebido perfeitamente pelos negros. As suas maneiras polidas, a satisfação expressa em seus semblantes fizeram-me tomá-los por homens livres: mas eram escravos. Fizeram grande elogio ao senhor e me admirei de vê-los alegres e solícitos em servir-me. Se os negros têm habitualmente o ar sombrio, sofredor e estúpido, se em certas ocasiões se revelam mesmo grosseiros e audaciosos, é porque são maltratados'. (IANNI, 1988, p. 137-8 – grifos meus).

Da mesma forma como Saint-Hilaire estabeleceu uma relação de reciprocidade entre o senhor e o seu escravo - ou seja, se tratar seu servo com bondade, receberá dele bondade e, se maltratá-lo, receberá rebeldia, como bem observou Ianni -, pode ser estabelecida reciprocidade na relação professor-aluno, nas escolas paranaenses.

Em algumas passagens dos documentos analisados, professores questionavam como seria possível o aluno ter gosto ou vontade para aprender sentindo-se ameaçado pelas atitudes ou punições físicas praticadas por seus professores, que deveriam ser a fonte de confiança do aluno para a garantia do sucesso do ensino, como demonstram também os regulamentos da Instrução Pública. Um exemplo, da importância dada ao relacionamento que se estabelecia entre professor/aluno, pode ser apreendido na passagem relatada pelo professor da primeira cadeira do ensino primário de Paranaguá, José Cleto da Silva, ao escrever

ao Inspetor Geral da Instrução Pública, Bento Fernandes de Barros, em 1870, tecendo a sua crítica:

O castigo corporal é o maior insulto as idéas do século presente, não só nas escolas como no seio das famílias: elle embrutece, amedronta; mas não corrige: ensina a dissimulação; torna as crianças colericas, vingativas e não evita o mal, sendo menos duradouro o proposito de emenda que faz um menino do que a dor dos golpes que se lhe dá.

E como pôde ter amisade ao mestre (base de tôdo o ensino que se quer fazer proveitoso) o menino que acaba de ser aviltado perante os seus companheiros? Como ouvir com attenção o que se lhe explica, si tímido e vergonhoso, tem o espirito preocupado?

O castigo corporal avilta a todo aquelle que o supporta, e tudo o que avilta, que degrada o homem a seus proprios olhos, não pôde corrigir. (p. 06)

Ao criticar o uso dos castigos, o professor utilizou a justificativa de que o ensino conduzido com brandura fazia dos alunos também mais brandos; quando se utilizava a violência, os alunos tornavam-se raivosos, revoltosos, na mesma direção do que nos apontou Saint-Hilaire a respeito dos escravos. Como Cleto estava atento às mudanças do cenário mundial, note que ele indicou a prática de castigos corporais como incompatíveis ao século XIX, também se preocupou em estender sua crítica ao uso dos castigos feito pelas famílias. Se esta era uma prática retrógrada, não adiantava bani-la somente da escola. Era necessário voltar esforços para controlar a educação produzida fora do ambiente escolar também e banir a prática da sociedade.

Neste sentido, não se pode deixar de lado a possibilidade de que as crianças pudessem estar habituadas ao uso da palmatória ou de outros tipos de castigos, recebidos em suas casas. Em alguns momentos estes castigos poderiam ser usados para punir escravos e, em outros para punir também as crianças. Portanto, sendo castigadas ou assistindo punições, as crianças presenciavam, em casa, tais atitudes marcadas pela violência e conheciam de perto a palmatória.

Além disso, a idade recomendada para a iniciação escolar (7 anos) coincidia com a idade em que as crianças deixavam de ser adoradas pelas mães como meninos-anjos e passavam à idade telológica da razão.

Dos seis ou sete anos aos dez, ele passava a menino-diabo. (...) Tratado de resto.

(...) E porque se supunha essa criatura estranha, cheia do instinto de todos os pecados, com a tendencia para a preguiça e a malicia, seu corpo era o mais castigado dentro de casa. Depois do corpo do escravo, naturalmente. Depois do corpo do muleque leva-pancada, que às vezes apanhava por ele e pelo menino branco. Mas o menino branco tambem apanhava. Era castigado pelo pai, pela mãe, pelo avô, pela avó, pelo padrinho, pela madrinha, pela tia solteirona, pelo padre-mestre, pelo mestre-regio, pelo professor de gramática. Castigado por uma sociedade de adultos em que o domínio sobre o escravo desenvolvia, junto com as

responsabilidades de mando absoluto, o gosto de judiar também com o menino. (FREYRE, 1951, p. 215-16).

Esta passagem de Gilberto Freyre, apesar de falar dos filhos dos senhores, nos remete ao fato de que o castigo não era prerrogativa de classe social. Crianças de todas as classes eram educadas a partir de formas disciplinadoras violentas. Um apanhavam mais, outras menos, mas essa violência cortava a sociedade de ponta a ponta, naquele período, era algo comum.

Algumas fontes demonstram que grande parte das famílias, cujos filhos freqüentavam as escolas primárias públicas paranaenses, era de classe pouco abastada e precisava dos filhos para ajudar nos trabalhos domésticos e rurais, o que indica a possibilidade de que a maioria delas não possuía escravos. Estas informações são indícios percebidos a partir das reclamações que os professores faziam quanto a constante falta dos alunos, que se intensificava em duas épocas especiais: nos períodos de plantio e colheita das roças. O professor de Conchas, Felinto Elísio Cordeiro, em 1881, demonstrava isto: “Deram-se 2.132 faltas de frequência, avultando ellas nas épocas de plantações, em que alguns meninos vão auxiliar seus Paes nesse trabalho.” (p. 161).

É possível que as crianças paranaenses não estivessem habituadas a ver escravos sendo castigados em casa, caso não houvesse escravos, mas isso não significa que não vivenciassem os castigos em seus lares. O professor Cleto demonstrou, ao declarar sua aversão pela prática dos castigos físicos, que estes deveriam ser banidos das escolas e do seio das famílias, o que indica que as crianças podiam estar sendo disciplinadas a base de palmatoadas, em casa, pelos seus responsáveis.

Ele aponta, ainda, para a participação da família na disciplinarização dos educandos nesta sociedade. Esta participação se deu de diferentes formas, e o fato de ser aquela uma sociedade ainda fortemente marcada por costumes patriarcais, impeliu grande interferência dos pais com relação ao tratamento dado aos corpos de seus filhos, não só em casa, mas também nas escolas, nas punições. Em relação a esta última, havia pais defendendo enfaticamente o uso dos castigos físicos como meio disciplinar mais eficaz nas escolas.

Uma circular escrita pelo professor de Guarapuava, João Ferreira das Neves, ao Inspetor Geral da Instrução Pública indicou o apoio dos pais à prática dos

castigos, isto em 1874, alguns meses após a revogação da lei que permitia o uso da palmatória. O professor pedia orientação sobre como deveria ser o seu procedimento para com os alunos, uma vez que os pais não haviam gostado da revogação daquela lei e o autorizaram a continuar castigando fisicamente os seus filhos, pois achavam que sem este procedimento eles aproveitavam pouco ou nada das aulas²⁷. Esta relação dos castigos corporais ao bom comportamento ou aprendizado podia estar imbricada a um mecanismo de temor/respeito oriundo das punições. Contrariamente ao que Cleto questionava, sobre o aluno não poder confiar e respeitar um professor que aviltava seu corpo, havia pessoas, como alguns pais e também professores, por exemplo, que acreditavam exatamente no oposto: o temor, o medo resultavam, necessariamente, em respeito e obediência. Isto fazia parte de um pensamento que determinou práticas no século XIX e, fez com que a sociedade transformasse o culto ao medo e a violência em um sustentáculo ao patriarcalismo.

No relatório do Professor Joaquim Duarte de Camargo, consta que os pais faziam os filhos freqüentar assiduamente a escola e “principalmente pedem e rogão constantemente aos professores que sejam energicos, afim de conseguirem algum adiantamento” (1880, p. 180-81). Ser enérgico como professor pode significar várias coisas, como exigência nas atividades e exercícios escolares, bom comportamento e o uso de castigos para obtê-lo, mas não implica, necessariamente, que estes fossem castigos corporais, pois afinal existiam outros tipos de punições. E também pode não significar que os pais estivessem pedindo e autorizando castigos corporais, por solicitarem atitudes enérgicas, mas aponta, certamente, para uma preocupação com a disciplinarização dos corpos indicando, inclusive, que certas atitudes ou posturas não precisavam estar escritas, previstas, elas aconteciam como prática comum, um costume advindo da experiência²⁸.

Em sentido oposto àquelas fontes que apontam para a aprovação dos castigos corporais, alguns outros documentos demonstram que havia pais que se mostravam totalmente contrários a estas práticas alegando que, desta forma, não era possível à escola destinar a necessária instrução e educação para os seus

²⁷ Infelizmente não localizei no arquivo a resposta para esta circular emitida pelo professor, que, provavelmente, poderia ajudar a entender melhor algumas justificativas que fizeram com que o governo censurasse os castigos corporais.

²⁸ Isto era muito comum ao designar os castigos. Falava-se em castigos físicos e castigos morais, mas raramente escreviam qual punição pertencia ao conjunto de castigos físicos ou de castigos morais, porque possivelmente os tipos de castigos aplicados já eram costumeiros.

filhos. As fontes indicam a divergência de opiniões a este respeito, bem como as diferentes tendências se efetivando nas práticas cotidianas.

Neste sentido, há uma série de correspondências relatando reclamações de um professor e acusações de um pai contra este professor e sua irmã.

Em 05 de novembro de 1872, o professor José Agostinho dos Santos comunicou ao Inspetor Geral da Instrução Pública, João Franco d'Oliveira Souza, em um ofício, que havia repreendido um aluno seu, chamado Adolpho Silveira Ribas. Por este motivo, o pai deste aluno, Emilio Silveira de Miranda, tirou o filho da escola, interrompendo seus estudos. Além disso, o professor informou que o pai o havia insultado.

Há um outro ofício, datado de dois dias após o primeiro, deste mesmo professor, destinado também ao Inspetor Geral, queixando-se que um aluno seu havia escrito, em um pasquim, diversas coisas que manchavam a reputação de algumas famílias da cidade. O professor relatou ter pedido ao pai que castigasse o filho por esta atitude, mas que ele negou-se a fazê-lo porque o filho insistia não ter sido o autor do texto do pasquim. Sendo assim, o pai tirou aquele filho da escola, e também aos seus irmãos, como providência. Ao final do relato, o professor acrescentou que aquele aluno, além de incorrigível, era atrevido.

Apesar de não haver nomes, do pai ou do aluno citados neste último ofício, é possível que se trate do mesmo caso, do Sr. Emilio Silveira Miranda, pela proximidade das datas (05 e 07 de novembro de 1872), e porque o professor citou, no primeiro ofício, os nomes do pai e filho, informou que repreendeu o menino e que o pai o tirou da escola, mas não mencionou a causa e nem qual foi a repreensão utilizada. No segundo ofício, o professor está justamente relatando o motivo pelo qual pediu que o pai castigasse seu filho e, contando que, ao negar-se a castigá-lo, o pai tirou o aluno da escola.

Um ano depois, em 08 de novembro de 1873²⁹, o senhor Emilio Silveira de Miranda, aquele mesmo pai há pouco citado, escreveu ao Inspetor Geral da Instrução Pública, João Franco de Oliveira e Souza, fazendo diversas reclamações,

²⁹ Não é possível assegurar que a datação destas fontes esteja correta ou equivocada, pois a primeira correspondência, envolvendo estas pessoas e fatos, é de 05 de novembro de 1872, a segunda parece ser do dia 07 de novembro do mesmo ano, e as seguintes, dos dias 08 e 15 de novembro e 14 de dezembro de 1873, ou seja, propriamente um ano depois. Isto pode ser um erro de datas ou pode representar a demora nos processos de reclamações, averiguações e comunicações da época. Ou, quem sabe, diz respeito a algo que não é realmente possível entender por estas fontes.

dentre as quais, a de que os professores públicos impingiam maus tratos em seus alunos. No mesmo dia, escreveu ao Presidente da Província, com maior detalhamento, enfatizando as reclamações que já havia feito ao Inspetor Geral. O senhor disse que os professores José Agostinho dos Santos (o mesmo professor que naquela outra fonte havia reclamado do seu filho) e Dona Maria Rosa dos Santos, irmã de Agostinho, não estavam ministrando as suas aulas como deveriam e vinham aplicando castigos inadequadamente em seus alunos. Argumentou que esta professora deu um tapa na cara de uma aluna (que ele não mencionou se era sua filha ou não) e a ofendeu com palavras. Além disso, a referida professora também foi acusada de ter “prendido” outra menina na aula, das 9 horas até as 16 horas. A aluna só teria sido “solta” depois que o seu pai pediu ajuda ao sub-inspetor. As reclamações continuaram, dizendo que as meninas perdiam muito do seu tempo de aprendizagem na cozinha e, que a professora lhes obrigava a tirarem seus calçados, para que a escola pudesse se manter limpa. Quanto aos meninos, relatou que estes eram obrigados a realizar serviços, como cortar lenha, lavar cavalos, entre outros, em vez de terem aulas. O reclamante finalizou sua carta dizendo que, por tudo isso, a maioria dos meninos e meninas deixou de freqüentar as aulas.

No dia 15 de novembro daquele mesmo ano, o Inspetor Geral da Instrução Pública enviou uma correspondência ao Inspetor Paroquial de São João do Triunfo, Carlos José de Oliveira e Souza, relatando todos os fatos acima expostos e anexando as cópias de todas as correspondências a ele remetidas, provavelmente, para que o Inspetor Paroquial verificasse a veracidade da situação. Um mês depois, este Inspetor envia ao Geral uma resposta negando tudo o que havia sido alegado pelo reclamante e complementando que este era desafeto dos professores, de modo que inventava histórias de maus tratos para prejudicá-los.

Por estas fontes, infelizmente, não é possível assegurar que o pai estivesse reclamando de algo que realmente aconteceu³⁰, que ele havia inventado por serem os professores seus desafetos mesmo ou, que o Inspetor tivesse tomado partido pela professora, usando aquela justificativa contra o pai. Mas uma coisa é possível inferir: aquele pai estava se mostrando totalmente contrário às práticas dos castigos físicos. Se ele “inventou” a história para desabonar a professora, sabia o quão

³⁰ Se ele realmente relatou fatos verídicos, cabe destacar a má conduta da professora e a conivência do inspetor, que foi a favor dela. Porém, não mudaria o ponto de vista do pai, que se posicionava contrário aos castigos.

fortemente aplicar um castigo físico poderia depor contra o magistério e a índole da professora. De qualquer forma, ambos caminhos demonstram, minimamente, a relevância que este assunto tinha no período.

Cumprido ressaltar que, pela datação dos episódios relatados, estes textos foram produzidos em um período em que os castigos físicos eram permitidos por lei (excetuando-se os fatos de 1872, se os documentos estiverem realmente com as datas corretas). Então, pode-se cogitar que havia tipos de castigos que eram mais condenados que outros. A lei falava em permissão do uso da palmatória quando os castigos morais fossem insuficientes e determinava quantas palmatoadas eram permitidas. Neste sentido, podia haver uma certa confusão de castigo físico, ou castigo corporal tratados como sinônimos de palmatória. Esta questão merece um aprofundamento que será dado mais à frente.

Outro caso de relato de maus tratos, que um pai fez contra um professor apresentou um diferencial em relação ao anterior, uma vez que ocorreu quando o castigo físico já era proibido por lei. O professor admitiu tê-lo usado, porém tinha diversos argumentos para explicar-se.

Primeiramente, apresento a carta escrita pelo pai do aluno castigado, Manoel Netto da Costa Magalhães, na qual se queixou do professor ao Inspetor Paroquial da vila de Rio Negro:

O abaixo assignado vem respeitosa e a presença de V. S^a., com o mais profundo sentimento, queixar-se do Professor desta Villa Ernesto Boese pelas razões que passa expôr. A muito tempo que este Professor maltrata meos filhos infringindo-lhes castigos corporaes, contra a expressa disposição da Lei, porem tenho sempre tolerado por que como pai desejo a instrucção de meos filhos, preferindo como mais prudente retirar da escola um de meos filhos e dirigir-lhe a este respeito uma carta, que infelizmente não produziu effeito algum e antes excitou a oumissão do Professor contra meos innocentes filhos; não obstante continuoei a tolerar até hoje quando fui surpreendido pela chegada de meo filho Moyses que apresentou-se-me com o corpo todo crivado de vergões produzido por chicotadas que lhe dera o Professor, com porque posso justificar com o testemunha de Antonio Ignocencio de França, e Joaquim Pinto Cavalheiro; Assim pois sendo isto um facto que nenhum pai aprecia, tanto mais que a Lei supprimio os castigos corporaes (Artº 12 do Reg. de 1º de Setembro de 1874) venho pedir a V. S^a. providencias no sentido de sessar o abuso praticado por esse Professor que julga-se assim da Lei.

Julgo entretanto conveniente participar a V. S^a. que nesta dacta também dirigo a mesma queixa ao Snrº Inspector Geral da Instrucção Publica. (1877, p. 119)³¹.

³¹ Esta fonte está localizada no Arquivo Público do Paraná junto aos documentos de 1877, mas no manuscrito ela está datada com o ano de 1875. Respeitei o ano do AP (1877), para a maior facilidade de localização da referida fonte. O mesmo ocorreu com a resposta dirigida a este documento, apresentada na próxima página, que também é de 1875 e se encontra em um AP de 1877.

O que primeiro se fez notar nesta fonte foi o respeito com que o pai se dirigiu ao Inspetor, afinal este era uma autoridade da época. O autor deixou claro o seu pesar, por ter que chegar a ponto de fazer uma reclamação formal contra o professor e isso, provavelmente, se relaciona com o fato de ter protelado esta reclamação por desejar que os filhos recebessem a instrução. A palavra “tolerar” indica que só por um forte motivo não reclamou antes. Desta forma declarou que considerava o estudo importante para os filhos. Também pode ter deixado isso claro para que os inspetores, ou mesmo os professores, não alegassem que o repúdio ao castigo pudesse ser pretexto para tirar os filhos da escola e, desta forma descumprir o regulamento, que multava os pais que não mandassem seus filhos à escola.

Na seqüência, fez um apelo, com base na Lei, para demonstrar que não era infundada sua reclamação. Este apelo, também indica que o pai estava se precavendo, legalmente, de todas as formas que pudessem tornar sua reclamação ignorada ou considerada mentirosa, por isso indicou, inclusive, duas testemunhas que, segundo ele, podiam comprovar os maus tratos recebidos pelo filho.

Ao justificar que tentou evitar ao máximo um conflito, tirando aquele filho da escola, demonstrou que em todos os momentos tentou ser pacífico e manter relações harmoniosas pela importância que dava à instrução. Mas, ainda assim suas atitudes pacíficas não resolveram, já que o professor voltou a sua ira contra os seus outros “inocentes” filhos, segundo o autor da carta. A situação chegou ao limite quando, provavelmente, por conta dessa ira despertada, o professor chicoteou o filho de seu Manoel. Para demonstrar a seriedade e a gravidade com que estava encarando tais fatos, o reclamante foi bastante enfático ao afirmar que nenhum pai apreciava o castigo. Isto pode ser entendido como a necessidade de impor seu pensamento para ter as cabíveis providências tomadas, pois, várias fontes e historiografia (SIQUEIRA, 2000) indicam a permanência de castigos corporais, exatamente pela aprovação e solicitação dos pais. Além disso, o autor do documento, mais uma vez, apelou à magnitude da Lei para reafirmar que os castigos eram proibidos e, sendo assim, que o professor estaria sobrepondo-se à lei. Neste sentido, o pai mostrou que o professor estava cometendo um crime abusivo, descumprindo a lei e, mais grave que isso: pondo-se acima do Estado, pois este faz a lei.

Para reforçar seu pedido de providência em relação ao ocorrido, ele declarou ter levado os fatos também ao conhecimento do Inspetor Geral da Instrução Pública. Isto indica a tentativa do pai de pressionar o inspetor, para que cumprisse suas funções, pois seu superior já estaria sabendo dos fatos, o que o impediria, ao menos, de ser omissivo em relação ao caso.

Além de proibir o castigo corporal, os regulamentos também determinavam que, em casos como este, o acusado tivesse acesso às acusações, para que pudesse se defender. E, cumprindo esta determinação, o professor acusado, Ernesto Boese respondeu da seguinte forma à carta do pai do aluno:

Em observância ao despacho de V. S^a. ao requerimento de Manoel Netto da Costa passo a responder aos itens n'elle allegados:

É verdade que me vi na dura necessidade de castigar o alumno Moyses, porem depois de, por muitas vezes ter esgottado todos os meios que suggere a prudencia, sem obter o minimo resultado, isto é, sem que este menino se morigerasse.

Já este não é o unico! Infelizmente os filhos do Snr^o. Manoel Netto, que tem cursado a escola que rejoy, teem se comportado mal (veja-se a nota no Mappa de Janeiro a Março do corrente anno). Este de que se trata, parece ainda mais incorrigivel que seus irmãos, pois nenhum caso faz de admoestações. Desesperando eu a final de que os meios por mim empregados não surtião effeito, e a despeito de tudo continuava Moises em seu máo comportamento, tanto na falta do respeito que me devia, como para com os outros alumnos aos quaes insulta continuamente com palavras obscenas etc, etc. Ultimamente, já esgottados todos os meios como acima disse, e indo um dos meus alumnos beber agua, avançou Moises repentinamente e escarrou dentro do copo de que o outro se ia servir!

Este procedimento me exasperou e creio que qualquer procederia da forma que eu procedi. Não me julgo acima da Lei e sei que ella prohibe os castigos corporaes, mas tambem creio que poucos homens teem bastante sangue frio para supportar, sem alterar-se, o comportamento d'um alumno, que, por insinuação de seus proprios pais se julga impune, asseverando aos condiscipulos, como fizerão por vezes os filhos do queixoso, que tudo podião fazer, porque o Mestre não tinha direito de castigar-os. Não existe animosidade de minha parte para com o Snr^o. Manoel Netto, e mesmo que existisse, não me desforçaria em seus filhos, - seria isto em mim grande vileza.

Alem do que fica exposto, é ainda para notar que, d'entre os quarenta e seis alumnos de minha aula, nunca os pais d'elles até hoje tivessem a menor rasão de queixa contra mim, - a não ser o Sñr. Magalhães.

Se o castigo que infligi (não infrigi, como diz a queixa) a Moises fosse cousa notável, seu pai procuraria certa- e naturalmente os socorros medicos para o seu crivado, chicotado, maltratado e innocente filho, e faria proceder o corpo do delicto para com elle provar a sua queixa. Mas, nada d'isso; e até mesmo deixando de justificar o seu dizer com o testemunho de homens qualificados, que não faltão n'esta Villa, lançou mão de Joaquim Pinto Cavalheiro, Soldado da Policia e de Antonio Innocencio França morador de Palmas e pobre passador de canoas, que se acha por aqui para curar-se d'uma ferida. Todo que acabo de expôr, é verdade e que posso provar por meio de justificação se for preciso, pedindo desde já providencias para que esses filhos do Sñr. Manoel Netto sejam expulsos da Escola, aonde só promovem desordem e nada aproveitão. Tão mal se comportão estes meninos que ja algum tempo os conservo separados de seus collegas para de alguma sorte ver se assim obstava o contagio de seu máo procedimento. (1877, p. 121-22).

Ao classificar como “dura tarefa” o ato de castigar seu aluno, o professor apontou duas esferas que permearam todo o seu relato: a da ciência de estar cometendo um ato proibido e a da necessidade de realizar este ato. Admitir, pura e simplesmente que usou castigos corporais não era bom para o professor, por isso ele utilizou diversas formas de tentar amenizar e justificar o seu apelo à punição física. Os argumentos que se mostraram mais fortes foram: o de já ter feito tudo o que mandava a “prudência” e, o de que, mesmo apesar disso, não havia logrado êxito algum na tentativa de morigerar seu aluno.³² E isto era válido para todos os filhos do reclamante, segundo o professor, que centralizou nestas crianças, filhos do senhor Manoel, a causa dos problemas disciplinares de sua escola. Para demonstrar que eram mal comportados aludiu, inclusive, ao mapa de notas, para exemplificar o que dizia, mas sabemos, que não necessariamente, um aluno com notas baixas é mal comportado, ou vice-versa. Com estes argumentos, o professor Boese tentou justificar que todos os filhos de Manoel eram mal comportados, especialmente o Moyses, porque era incorrigível o que tornava inútil todos os esforços do professor para educá-lo, ou seja, não havia solução para este aluno, por isso o apelo aos castigos corporais, possivelmente como última tentativa antes da expulsão.

O professor frisou ainda que o aluno Moyses insultava também os colegas, o que indica a tentativa do professor de demonstrar que seus castigos não eram vinganças pessoais, mas se voltavam para a necessidade de disciplinar as crianças e impor-lhes respeito perante a turma. Essa necessidade foi apontada ao descrever a situação do esgarro no copo do colega. O professor se mostrou de tal forma afrontado por esta atitude que Moyses tomou em relação ao seu colega, que considerou o fato um insulto inadmissível, que merecia e devia ser punido a qualquer custo, sob pena de o professor perder a sua autoridade frente a este aluno e aos demais. Então, ele admitiu ter usado o castigo corporal por ter sido aquela uma situação limite. Além disso, ele se posicionou também como “ser humano”, com sangue “quente” correndo nas veias, condição primeira antes mesmo da de professor. Esta explicação vem no sentido de amenizar sua postura incontida, já que de um professor se esperava exatamente o contrário: eles deveriam ser ponderados, contidos, não se expressarem com exageros e punirem com descrição e temperança. Na justificativa dada pelo professor, na qual ressaltou que era um ser

³² O termo morigerar é muito caro ao período estudado e é facilmente localizado nas fontes e na historiografia que se referem ao período, por exemplo: PEREIRA, 1996; IANNI, 1988; LEMOS, 2002.

humano, ele não percebeu que mesmo utilizando esse argumento em seu favor, ele acabou depondo contra si, uma vez que os regulamentos exigiam aquela postura dos professores. Assim, ele havia descumprido o regulamento, com a punição utilizada e também nas suas atitudes incontidas que não condiziam com o que a lei determinava para considerar um sujeito bom professor. Mas acima de professor ele era ser humano, com desejos, vontades e limites, não era um deus, ou um santo que poderia se comportar a todo momento exatamente como o regulamento previa. Suas experiências, suas crenças, suas angústias e, por vezes, mesmo o seu ódio falavam mais alto que todo o resto e era isto que a lei não podia prever ou legalizar.

Sendo assim, Boese estava contrário ao regulamento da Instrução Pública e, tinha a acusação do pai de que havia se colocado acima da lei, acusação bastante grave para o período. Para se defender, o professor reiterou que não se colocou acima da lei, mostrando que tinha ciência de tê-la descumprido, mas ressaltou que para disciplinar aquele aluno não havia outra solução, senão o descumprimento da lei. Daí podemos depreender, que para ele, a disciplina era tão importante que não pouparia esforços para mantê-la e ter sua autoridade preservada.

O mestre deixou bastante explícito que não tinha nada contra o reclamante e que, se tivesse, jamais se vingaria nos filhos dele, tentando demonstrar sua boa índole. Desta forma, nega atitudes vis e ignorantes, que poderiam caracterizar este caso.

A partir daí, no documento, é possível perceber que o professor se posicionou de uma forma um tanto “superior”, marcando o seu lugar hierárquico como professor público: dentre os pais de seus 46 alunos, o único que se queixou contra o professor foi este, o que insinua uma possível culpa do filho, do contrário, outros pais poderiam apresentar queixas de que seus filhos também tivessem sido castigados. Ele continuou demonstrando a sua “superioridade”, até com uma certa ironia, quando corrigiu o termo usado por seu Manoel (passagem destacada em negrito) e, na sua seqüência, ao adjetivar o filho do reclamante.

Para tentar provar sua inocência, o professor também questionou o fato de não ter sido feito um exame corporal no garoto, que revelaria se havia lesões e qual eram sua gravidade. Ainda neste sentido, afirma ter muitas pessoas de reputação confiável na localidade, questionando a escolha que o pai fizera de suas testemunhas. Esmerou-se em explicitar que uma das testemunhas não era da

cidade, tratando-se de “um pobre passador de canoas”, que estava na vila apenas buscando cuidados médicos. O que seria o testemunho de um pobre estranho contra um professor público?

Além disso, ele finalizou a carta considerando que, já que os fatos se tornaram públicos, ele, amparado na lei, que também estava servindo para acusá-lo, desejava a expulsão dos alunos, filhos de seu Manoel, por causa da sua incorrigibilidade, afinal, já os mantinha afastados dos demais. Na última linha de sua carta, o professor destaca a idéia de “contágio de mau comportamento”, como se as condutas dos alunos fossem transmitidas pelo ar, como uma doença. Esta idéia pode ser relacionada com a noção de morigeração, destacada do primeiro parágrafo do relato do professor, pois os alunos mal comportados, ou não morigerados, poderiam desencaminhar todos os outros. Seria como o banal exemplo de “tirar a fruta podre da caixa para que as demais não apodreçam também”. Porém, na escola, ser isolado do restante da turma não era algo banal, e sim, representativo de muitas coisas, que incidiam tanto nas formas de se comportar, quanto na própria formação de ser humano.

A escola não tomava atitudes de expulsão a todo o momento, porque estas eram somente para casos extremos, então, enquanto houvesse possibilidade de salvar e civilizar os alunos educando-os, os professores empregariam mecanismos de controle, disciplina e punição sobre seus corpos, mesmo que aí apelassem aos castigos corporais, que alguns pais questionavam e outros apoiavam com veemência.

Estas fontes demonstram que os castigos corporais permaneceram após a lei que os proibia. Mas, muito além disso, apontam que as motivações, a moral, a ordem e o progresso, davam sustentabilidade àquelas ações como discurso, em diferentes esferas da sociedade e, principalmente como prática, na escola.

Mediante isso, perguntamos o porquê de os castigos corporais serem oficialmente proibidos, se tão apoiados pelos pais e, tão praticados por muitos mestres? É possível que isso se deva ao fato de que o Brasil queria, a qualquer custo, parecer e ser considerado um país moderno. Daí todo o investimento feito na escolarização, que começou a se constituir no início do XIX e foi se consolidar a partir da década de 1870 (SIQUEIRA, 2000). Para esta consolidação, da escolarização primária no Brasil, foram fundamentais os regulamentos. Então, ao

menos neles, deveriam estar presentes várias normas consideradas fundamentais para a Instrução Pública, dentre elas, as proibições aos castigos corporais, ainda que a prática não se coadunasse com o que a lei previa e, ainda imperasse a experiência e as necessidades firmadas no cotidiano, no momento de disciplinar ou punir as crianças.

Outra razão que, às vezes ajudava a manter os castigos corporais era a necessidade que se via, na época, de que a criança se tornasse logo um adulto (FREYRE, 1951). Assim era necessário endurecê-la, para poder suportar as dificuldades do mundo, mas ao mesmo tempo desembrutecê-la. Ou seja: as crianças deveriam amadurecer depressa, porém com modos contidos e civilizados. Este era o cidadão que se queria formar, este era o cidadão que comporia a nação brasileira e para tanto ele deveria estar preparado e (con)formado.

1.4 OS CASTIGOS CORPORAIS NA ESCOLA: disciplina e punições

Reconhecidamente difundidos como meio disciplinador preponderante de uma época, os castigos corporais tiveram amparo e aprovação, inclusive legal, por alguns períodos em diferentes localidades brasileiras. Isto pode ser evidenciado na pesquisa de José A. GOULART (1971), no caso do Paraná, e também na respectiva legislação deste estado. Semelhantemente, Ana M^a de O. GALVÃO (1998) demonstra que, na Paraíba, o uso da palmatória também foi oficializado, em 1837, pela Assembléia Legislativa, que regulamentou o ensino público do Estado, após a Lei de Ensino Imperial de 15 de outubro de 1827.

Mediante o impacto que os castigos corporais demonstram ter causado na escolarização brasileira, e mais detidamente na paranaense, considero necessário explicitar para o leitor quais os critérios ou conceitos utilizados para definir o que entendo por castigos corporais e, tentar apreender o entendimento sobre estas práticas no século XIX.

Os castigos faziam parte do universo escolar e estavam motivados por uma visão de homem, de educação e de sociedade.

O século XIX caracterizou-se por mudanças políticas significativas tanto de âmbito nacional, quanto regional. Sendo assim, a escola teria um papel cada vez mais importante, no sentido de estabelecer suas formas para educar as futuras

gerações. Estas formas estavam baseadas na visão de um homem cindido, composto por corpo, mente e espírito, que dessa forma deveria receber instrução e educação física, intelectual e moral, para compor uma sociedade que estava em formação e se pretendia civilizada e moderna. Neste sentido, outro argumento que contribuiu para afirmar a escola como o local próprio da educação foi o da inadequação da educação ofertada às crianças e jovens pela família, Igreja ou outros espaços comunitários de formação (FARIA FILHO, 1999), legitimando-se cada vez mais a escolarização pública.

Considerando a escola o espaço próprio para educar, nela estavam previstos mecanismos disciplinares e de punição. Estes mecanismos também se baseavam na visão que se tinha da sociedade, educação e homem, especialmente do homem que se queria formar, tirando-lhe o caráter naturalmente bruto³³ e praticamente imputando-lhe ou “lapidando-lhe” uma segunda natureza, ou uma outra sensibilidade. Para isto, os castigos também foram previstos considerando-se aqueles aspectos já ressaltados.

Primeiramente, devo frisar que ocorre uma cisão³⁴, que diferencia os castigos em físicos e em morais³⁵ (ALVES, 2002; GALVÃO, 1998; LEMOS, 2002; SIQUEIRA, 2000; SOUZA, 2000; SOUZA, 2001; VAGO, 2002). Esta cisão corrobora com a visão de educação do período.

Neste sentido, é importante demonstrar que entendo os castigos corporais como toda a ação punitiva de violência física ou simbólica que é dirigida ao ou através do corpo daquele que sofre a ação, neste caso os alunos. A partir disso, os castigos corporais poderiam ser divididos em castigos físicos e castigos morais, pois tanto um tipo quanto o outro, ocorriam no corpo do educando. O que mudaria neste caso, seriam os mecanismos utilizados. Por exemplo: os castigos físicos incluíam as palmatoadas, reguadas, ajoelhar-se em grãos de milho, chicotadas, varadas de marmelo, puxões de orelhas ou cabelos, ou outras punições que realmente deixavam uma marca visível, material, física, no corpo do aluno.

No caso dos castigos morais, eram desencadeados processos que culminavam em humilhação e atingiam, mais propriamente, a dimensão psicológica

³³ No sentido de grosseiro, natural e não de truculento ou violento.

³⁴ Esta cisão pode ser localizada tanto em fontes quanto na historiografia que aborda a temática.

³⁵ Apesar desta diferenciação de nomenclatura, não localizei nas fontes e nem mesmo na historiografia investigada nenhuma conceituação que os definisse. Porém, há elementos suficientes oferecidos pelos documentos que permitem melhor qualificar estas punições.

dos alunos, como usar os “chapéus de burro”, repetir incansavelmente as lições, ficar sentado no banco dos castigos, sofrer repreensões verbais, brigas, insultos, suspensões e expulsões. Mas esta visão é mais apropriada contemporaneamente, pois ela parte de um entendimento de ser humano total e não cindido em corpo, mente e espírito. Por isso mesmo, contempla qualquer castigo físico ou moral como corporal, e se diferencia daquela do século XIX, que é marcada por um conflito e uma falta de concordância quanto ao que era castigo físico, moral ou corporal.

Algumas fontes demonstram a não concordância ou mesmo as incertezas sobre a compreensão do que seria o castigo corporal. Muitas vezes, este termo é usado como sinônimo de castigo físico; outras vezes, como sinônimo de palmatória (o que indica a sua predominância dentre todos os castigos que marcavam a carne); e, curiosamente, em outros casos, o castigo corporal é chamado de castigo moral³⁶.

É possível exemplificar essa falta do consenso através da indagação feita pelo professor da cadeira de Campo Largo, Jerônimo Durski, no ano de 1872, em seu relatório ao Inspetor Geral da Instrução Pública, João Franco de Oliveira e Souza. Neste texto, o professor Durski diz ter castigado os alunos que chegaram atrasados na escola mandando-os ficar em pé na porta, para exibição - punição que estava de acordo com os castigos morais previstos na lei e que tinham o propósito de causar vexame e humilhação aos castigados. Continuando seu relato, o professor ressalta o texto do artigo 15º do capítulo I do Regulamento da Instrução Pública, e diz o seguinte: “Ficam completamente abolidos os castigos corporais – e isto [ficar em pé na porta] é um castigo corporal; então quaes meios hei de applicar?” (DURSKI, 1872, p. 61).

O comentário do professor demonstra que ele estava atento a esta questão, sobre o que deveria ser ou era considerado como castigo corporal, já que o regulamento propunha esta diferenciação. E esta definição, apesar de essencial para todos os professores que iriam disciplinar e punir as crianças em suas escolas, não havia ainda sido cogitada, o que indica que os professores pareciam muito mais atentos às suas experiências do que aos textos dos regulamentos, o que não implicava em desconhecê-los ou desconsiderá-los por completo, mas sim a valorizar as práticas que se efetivavam no cotidiano, no fazer escolar.

³⁶ Isto acontece especialmente com os castigos previstos pelos regulamentos do período, que afirmam a proibição dos castigos corporais (entendidos como físicos), mas designam castigos que também são de cunho corporal para as punições, intitulando-os como castigos morais, que eram os permitidos.

Agora se faz necessário e justificável retomar meu entendimento sobre castigos corporais. Isto porque, apesar de marcar aquela visão como imprópria ou diferente da que se tinha no século XIX, ela não pode ser desconsiderada, pois, contribui para elucidar o entendimento dos oitocentos.

Ao classificar o castigo de ficar em pé na porta como impróprio, segundo o regulamento de ensino, o professor está, deliberadamente, afirmando-o como um castigo corporal (físico), tanto que pede que lhe seja indicado outros meios de castigar. Mas ao fazer isto o professor não está, em nenhum momento, preocupando-se com o duplo caráter que o castigo por ele questionado exercia: de humilhar e cansar, causando dor no corpo. Isto demonstra que ele quer o reconhecimento legal de que se tratava de um castigo físico, portanto proibido, e não de um castigo moral. Sendo assim, a lei não estava clara, permitindo interpretações diversas. Em nenhum momento se questionou que um castigo poderia contemplar as dimensões física e moral em um só momento.

Este apontamento parece-me primordial, pois dentre todos os castigos apresentados neste trabalho, através das fontes, não há um sequer que não contemple o duplo caráter: todos humilham e todos, concomitantemente, exigem algum tipo de conformação corporal, que pode ser uma forma de violência. Portanto, ao localizarmos esta divisão tão bem frisada no período, temos que relacioná-la marcadamente à época e à visão cindida que se tinha do homem e de sua educação, e que se estendeu, inevitavelmente, para sua disciplinarização e punição³⁷.

Neste sentido, é possível afirmar que o castigo de ficar em pé na porta contempla não só o castigo físico, através do cansaço e da dor, como também o moral pelo fato de o castigado estar sendo observado pelos colegas e ter que permanecer ali, em pé, parado na porta, sendo objeto de observação e de possíveis chacotas.

Este castigo de ficar em pé na porta da sala de aula é somente um exemplo entre as diversas possibilidades, pois, ao contrário do que se possa pensar, havia muitas formas de aplicação dos castigos corporais, sendo a palmatória,

³⁷ Acompanhando as noções da época do estudo, toda vez que aparecerem os termos castigos corporais ou castigos físicos, sem nenhuma outra notação, significa que eles estão sendo usados como sinônimos e estarão marcando uma diferenciação em relação aos castigos morais.

provavelmente, a mais conhecida. Por isso, um espaço específico para tratar deste instrumento tão presente na escolarização das crianças dos oitocentos.

1.4.1 A palmatória

A palmatória foi, no Paraná, e provavelmente nas mais diversas escolas do Brasil, um dos instrumentos mais representativos da autoridade e do poder do professorado por todo século XIX. Com uma forte implicação na disciplinarização e na punição dos escolares, a palmatória era um símbolo dos professores, e por vezes, seu uso era representativo daquilo que era considerado ser “bom” professor.

A palmatória também era conhecida como *férula* ou Santa Luzia³⁸ e “se constituía de uma roda de madeira resistente e pesada, de razoável diâmetro, digamos dez centímetros, por uns dois ou três de altura, ou espessura, à qual se ajustava um cabo de aproximadamente vinte centímetros de comprimento, e grossura que permitisse firmeza ao segurar-se o instrumento. Às vezes era peça inteiriça”. (GOULART, 1971, p. 58). Há uma outra definição, localizada neste mesmo livro de Alípio José, que deixa ainda mais claro em nossa imaginação, o que era tal instrumento de castigo: ‘A *palmatória* era uma argola de madeira com feitio de mão, cravada de buracos, usada para golpear a mão do infrator, muitas vezes provocando bolhas e inchaços que a tornavam inútil por algum tempo’ (C. R. BOXER, s.d., p.

³⁸ “Essa palmatória [sic] é uma das versões da *férula* clássica: foi instrumento de tortura dos escravos, tanto como dos escolares: tinha por antonomásia o nome de ‘Santa Luzia’ por ter olhos ou buracos no centro, de onde a quadra popular: - ‘ Santa Luzia de cinco buracos, que tira mandiga de todos velhacos.’” (grifos do original). Cf: PEIXOTO, Afranio. **Noções de História da Educação**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1933, p. 292, nota 1.

A autora Mariza LIRA, no calendário folclórico do Distrito Federal, obtido através do endereço eletrônico: <http://jangadabrasil.com.br/julho47/fe47070b.htm> escreve sobre Santo Aleixo, que em 17 de julho era festejado como padroeiro dos professores, relacionando o santo à palmatória: “Não havia colegial que, cheio de fé, não fizesse promessas ou não marcasse a lição com uma estampa de Santo Aleixo.

A sabatina não era, propriamente, o que preocupava as crianças; o que as apavorava era o bolo, - a palmatória, que o professor desancava nos alunos ou mandava o vencedor da sabatina aplicar no vencido.

Mas no dia de Santo Aleixo não cantava o bolo. Folgavam as palmas das mãos dos menos inteligentes, dos de memória fraca e, principalmente, dos vadios. Nessa data, em honra de Santo Aleixo, o mestre-escola não praticava a obra misericordiosa de castigar os que erram. A palmatória, enfeitada com flores e fitas, era levada ao professor.

Esse instrumento abominável, espécie de malho de madeira pesada, com cinco perfurações, cinco olhos, como diziam os colegas do tempo, talvez por isso era também chamado – santa-luzia.

Afirmavam os garotos que, enchendo um dos tais olhos com cera e atravessando-lhe um fio de cabelo, ao estourar o bolo rachava-se a palmatória.

(...) Nada se perdoava aos petizes. Se falavam na classe, fugindo à monotonia das aulas, era-lhes atada à boca uma grande língua de baeta vermelha, ou pregados às costas cartazes com letreiros enormes: Tagarela, Vadio, Preguiçoso, conforme a falta praticada.

Se não sabiam a lição na ponta da língua, grudavam-lhes às têmporas grandes orelhas de burro. As travessuras eram castigadas com capacetes de papel, toucas de dormir, privações de recreio, quarto escuro, permanência de joelhos (às vezes sobre grãos de milho), cópias intermináveis, rosto para o canto, enfim, humilhações e torturas que revoltavam as crianças.” (LIRA, p. 257-263).

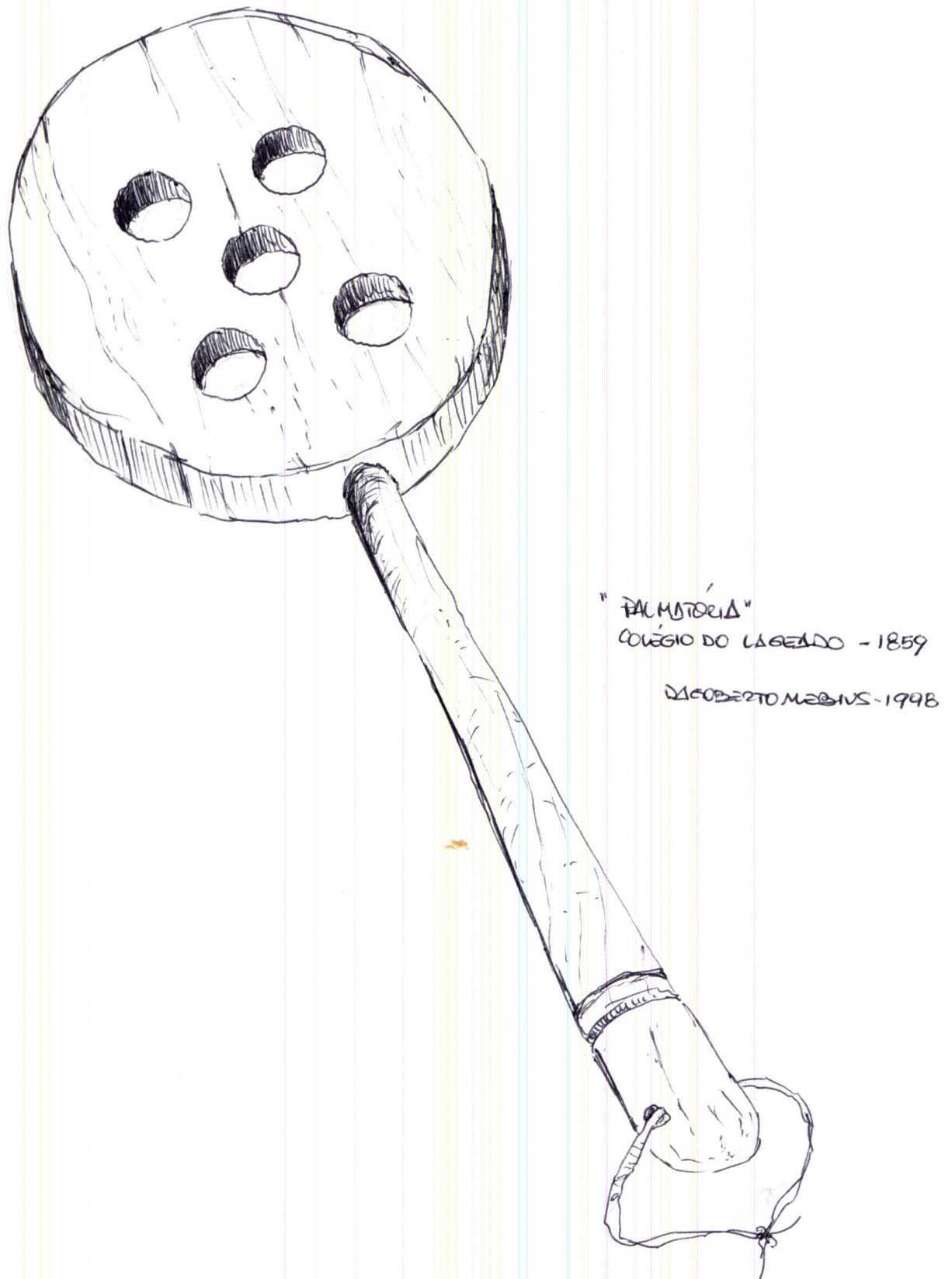
146, nota 21 apud GOULART, 1971, p. 60- grifos do documento). Inclusive alguns professores “não só enfeitavam os odientos instrumentos [palmatórias] com grandes e coloridos laços de fita, como lhes emprestavam significativos e às vezes até carinhosos ápodos” (GOULART, 1971. p. 59).

Leopoldo PEREIRA (1927), citado por Rita de C. SOUZA, afirmava sobre as escolas isoladas que “Não se compreendia então a escola sem o castigo corporal: a ferula era para o mestre com [sic] o sceptro para o rei ou o cajado para o pastor” (p. 524, apud SOUZA, 2001, p. 6). Tal afirmação demonstra uma estreita relação deste objeto, utilizado para punição e representativo do poder dos mestres, com as formas de conceber a escola, a educação e a disciplina, no século XIX, que eram pautadas na autoridade e experiência do professor e na sua relação com a comunidade, muito mais, que na letra da lei. Neste sentido, disciplinar o corpo marcando-o ou atravessado por formas violentas era compatível, e até mesmo desejável por algumas pessoas, de acordo com as concepções da época e com as formas relacionais estabelecidas em uma sociedade que ora se constituía.

Portanto, ao punir, o professor ou os pais sabiam que deixariam elementos, as marcas, (simbólicas ou materiais), que se constituiriam na provável disciplinarização do corpo do indivíduo objetivando uma não repetição (prevenção) dos erros já cometidos.

A partir dos elementos oferecidos, das definições enunciadas e da figura esboçando uma palmatória (apresentada na seqüência), é possível ter uma boa noção do porquê este instrumento era tão temido. Além da representação que a palmatória exercia, que disciplinava pelo simples fato de os alunos olharem para ela, em função do medo que lhes era despertado, o professor golpeava o “aluno infrator” perante toda a classe como forma não só de punir, mas também de coibir a repetição dos mesmos “erros” ou “desrespeitos” praticados pelo mesmo aluno ou outro qualquer. Ou seja, além do caráter punitivo, a forma como era utilizada, tinha um caráter preventivo ou disciplinador, e, na medida em que exercia essa dupla função, de punir/disciplinar, no ato da punição ela também atingia um duplo caráter: o de causar a dor e as marcas físicas e cravar o aluno com as marcas morais pois, este era humilhado ao apanhar perante toda a turma, que, ao assistir as palmatoadas levadas pelo colega, também já estava sendo disciplinada. Então, além

de ser representante mais comum dos castigos físicos, não há como não ressaltar seu caráter de punição e disciplinarização moral.

Figura 1: Palmatória³⁹

³⁹ Esta figura é o desenho de uma palmatória de 1859, que pertenceu ao Colégio do Lageado - Sorocaba. A figura foi gentilmente cedida pelo professor Dagoberto Mebius, que encontrou a referida palmatória original, durante suas pesquisas de arqueologia escolar e a retratou em 1998.

Figura 2: Negro escravo apanhando com palmatória⁴⁰.

⁴⁰ Obra de Jean Baptiste Debret “Sapataria – *Shoemaker’s shop* – 1834 – 1839”. Litografia colorida à mão. (34 x 39 cm) Coleção particular. In: AGUILAR, Nelson (org.). **Mostra do redescobrimto: negro de corpo e alma – *Black in body and soul***. Fundação Bienal de São Paulo. – São Paulo: Associação Brasil 500 Anos Artes Visuais, 2000.

Figura 3: Criança negra sendo punida com palmatória.⁴¹

⁴¹ Punição com palmatóri [sic]. *Punishment with strokes on the palms of the hand*. Fotografia (Albúmen). (29,5 x 22,5 cm) Coleção particular. In: AGUILAR, Nelson (org.). **Mostra do redescobrimento: negro de corpo e alma – *Black in body and soul***. Fundação Bienal de São Paulo. – São Paulo: Associação Brasil 500 Anos Artes Visuais, 2000.

CAPÍTULO 2: OS CASTIGOS FÍSICOS, MORAIS E AS PREMIAÇÕES COMO PRÁTICAS DISCIPLINADORAS E/OU PUNITIVAS.

“E como era diferente a escola de lá do professor Maciel! Distribuía prêmios, os professores falavam manso, não existiam palmatórias. O nosso colégio não se parecia com as escolas da Itália.”

(José Lins do Rego)

Não foi só no Paraná que as práticas de castigos produziram impactos de controle, de disciplinarização e de formatação, além de discussões sobre elas, que ultrapassaram as fronteiras escolares estendendo-se ao resto da sociedade. É possível apresentar outros estudos que abordam o tema para comparar, corroborar, tencionar ou mesmo complementar o entendimento sobre o objeto de estudo nos seus limites, espaço e temporalidade.

LEMOS (2002) faz uma análise dos castigos corporais que eram aplicados nas escolas primárias da corte, no século XIX, como forma de disciplinar o corpo e o espírito dos jovens. Dentre outras coisas, o autor assinala que nas cartas e ofícios que analisou, há um debate acerca da prática dos castigos, no qual os envolvidos desenvolvem seus argumentos, justificativas e posições estendendo esta discussão também ao restante da sociedade (através de jornais, por exemplo) e não a restringindo somente aos limites das escolas.

LEMOS propõe, em seu artigo, uma questão que se refere ao(s) sentido(s) em que o castigo é praticado na organização escolar e recorre a Foucault para discutir essa questão. Este autor aponta que, a partir do século XVIII (na Europa), novos dispositivos, que indicavam o fim dos castigos físicos, foram criados para disciplinar, padronizar, adestrar e produzir corpos dóceis. No Brasil, através dos castigos morais e das premiações, talvez tenha ocorrido uma mudança na maneira de conceber as formas de castigos, no século XIX, o que conseqüentemente geraria mudança de sentido.

Mas, mesmo com essa possível “mudança” que parece retomar os castigos morais⁴², não foram deixadas de lado, ao menos durante todo o século XIX e

⁴² Arrisco falar em uma retomada dos castigos morais, pois eles estiveram presentes nos diversos regulamentos que previam as punições, estavam oficialmente regulamentados e permitidos, mas, ainda assim, havia uma ênfase maior no uso dos castigos físicos. A partir da década de 1880, segundo fontes paranaenses, é que a ênfase recai sobre o uso dos castigos morais, especialmente

inclusive no início do XX, as palmatórias, o “ajoelhar-se em grãos de milho” e as reguadas, entre outros suplícios, que contribuíram para a busca do “normal”, do “padrão”. Exemplo disso são dois episódios relatados por LEMOS (2002): em um deles, a professora colocava rolhas nas bocas das meninas que falassem demais, e, em outro, os alunos diziam terem sido chicoteados.

Todos estes mecanismos ou meios de disciplinarização 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. Os castigos aconteciam em busca de uma ordem, de uma disciplina necessária ao aprendizado e à maneira como alguns mestres conduziam a escola naqueles tempos.

Nem mesmo a proibição por lei deu fim imediato a essas punições no Império, pois “mesmo não sendo explicitada legalmente, podemos perceber que a prática [de castigos corporais] não ficou restrita ao seu período de existência legal, como comprovado nos casos estudados” (LEMOS, 2002, p. 03). No Paraná, ocorreu de forma semelhante ao Rio de Janeiro e, para reforçar esta afirmação recorro ao professor de Paranaguá, que relata que “... apesar de proibido o castigo corporal, ainda se faz uso dele (...) em todas as escolas da província [Paranaense]” (CLETO DA SILVA, 1870, p.02). Ou seja, o fato de a lei ou os regulamentos dizerem claramente o que era proibido ou permitido, as fontes e também a historiografia demonstram que nem tudo o que era oficialmente regulamentado acontecia na prática ou se efetivava imediatamente. Muitos eram os casos em que a lei determinava uma coisa, porém na prática aconteciam outras.

Semelhante fato foi identificado por VAGO (2002), em sua pesquisa sobre a implantação e consolidação do modelo escolar graduado em Belo Horizonte, no início do século XX. O autor relata que os castigos corporais foram proibidos na capital mineira desde 1892 e, que o fato de terem sido proibidos não implicou, porém, em não aplicação.

A afeição, a palavra, os exemplos, os prêmios, as privações e retenções não teriam sido mesmo os únicos recursos empregados pelo professorado, nas práticas escolares. Não raro, ele extrapolava os seus poderes pessoais para conseguir a desejada disciplina das crianças...

pelas constantes reclamações de que os castigos físicos eram formas retrógradas de se punir as crianças.

A disciplina deveria ser imposta e obtida por dispositivos mais sutis. Mas, se os professores usavam os castigos, era também porque as crianças não se entregavam, não se submetiam com a cordialidade esperada. (p. 138).

Essa “falta de cordialidade” apontada pelo autor pode ser vista como a “insubmissão” dos alunos, a que ele mesmo se refere em outras passagens do seu texto. Como a insubmissão poderia gerar desordem e/ou até mesmo desautorizar o professor perante todos os alunos, o mestre acabava criando um mecanismo de punição no qual o “culpado” ou transgressor fosse punido perante os demais colegas sendo castigado, por exemplo, com alguns golpes de palmatória, e, desta forma, tornar-se-ia o “exemplo vivo” do que aconteceria com aqueles que transgredissem as normas ou tentassem se impor perante o professor: seriam automática e severamente punidos.

A escola, mesmo cercada e amparada por vários mecanismos que tentam garantir a ordem em tempo integral, está repleta de alunos que, mesmo ao se integrarem a esse sistema escolar, constituem grupos heterogêneos com diferentes vontades e formas de se manifestarem. Estes alunos, em algum(ns) momento(s), acabam burlando os controles, pois, se não o fizessem talvez não fosse necessário impor tantas regras e castigos para disciplinar aqueles que não cumprem as normas ou provocam desordem, segundo o olhar do professor, inspetor ou qualquer outro “fiscal” da disciplina escolar.

Nem todos os alunos transgrediam e nem mesmo todos se conformavam sem resistência, mas o fato é que esse mecanismo de controle/punição influenciava o comportamento dos alunos e, muitas vezes, podia levá-los a reagir de forma mais cautelosa, por medo ou vergonha de serem castigados. Aí é possível estabelecer uma proximidade com a relação de docilidade-utilidade, proposta por Foucault. À medida que as crianças se tornavam dóceis e afáveis, elas se tornavam, também, úteis, pois, minimamente, não questionavam o sistema.

Cabe destacar que o fato de alguns alunos transgredirem as normas, mesmo sabendo das punições, indica que a escola pode ser vista como um lugar de embate social. À medida que tem como objetivo conformar sujeitos oriundos de diferentes lugares e concepções sociais a valores homogêneos, a escola pode tornar-se uma arena na qual tais valores são confrontados.

A resistência aos castigos ou às normas escolares pode se derivar dos mais diferentes motivos, como, por exemplo, a discordância dos alunos em relação às práticas punitivas ou aos regulamentos, mas é importante atentar para aquilo que chamamos de resistência. Muitas vezes, o fato de uma criança fugir de um castigo pode representar muito mais o seu medo de apanhar, de ser punido, do que propriamente um questionamento ou tentativa de mudar ou resistir ao sistema imposto. Por isso, é necessário tentar avaliar que motivos desencadearam atitudes, que, às vezes, apressadamente, denominamos resistência.

Os mecanismos de controle se dão em função da manutenção da ordem. Então, ao “levantar esta bandeira”, o professor podia, em alguns casos, até mesmo incitar um aluno contra o outro. Esta situação é apontada por GALVÃO (1998) quando a autora menciona que nas escolas da Paraíba, por ela estudadas, do período que abrange os anos entre 1890 e 1920, havia casos em que, quando um aluno dava uma resposta errada à indagação do professor, outro aluno tinha o direito de responder, corrigindo o que errou. Desta forma, o aluno que respondesse corretamente poderia adquirir o direito de castigar aquele que errou com um bolo de palmatória.

O acerto ou erro, no momento de responder aos questionamentos do professor, estava ligado à memorização, ou a falta dela. Assim, decorar “coisas”, e saber repeti-las, podia implicar em não ser castigado. Além da questão punitiva associada à falta de memorização, é possível inferir que sua ausência também implicava na frustração do objetivo de âmbito nacional, que visava obter o progresso através da formação escolar. Para a efetivação deste objetivo, os professores deveriam reforçar o aprendizado e a memorização, evitando, dessa forma, o erro, que representaria a falta de avanço e, por vezes, o retrocesso dos alunos no ensino.

Semelhantemente a Galvão, SOUZA (2000) traz relatos de questões que relacionam o erro, especialmente caracterizado pela não memorização de determinado conteúdo, aos castigos físicos. Alunos golpeavam com a palmatória seus colegas que não sabiam responder as perguntas feitas pelo professor. Sobre isso comenta:

A aversão que todos tinham em relação à memorização mecânica estava associada também a sua emblemática relação com o uso da palmatória. Não há memória de alunos daquele tempo que não relate o terrível encontro com a fêrula. Ora era aplicada nos alunos desatentos, ora aos recalcitrantes, ora manifestava o arbítrio ou mau humor do professor, ora

era aplicada nas sabatinas, nos malfadados dias de quinau. O paradigma do catecismo aparecia então associado à terrível palmatória: o professor fazia uma pergunta e perguntava um a um, nas fileiras de alunos. A criança que acertava tinha o direito a dar um quinau nas outras, nas que erraram ou que não responderam, isto é de bater nas outras com a palmatória. João Alfredo, ministro do Império, conta em suas memórias, entre vaidoso e repugnado, que ia constantemente a uma escola vizinha à sua, demonstrar seu brilho a colegas de outra classe” (p. 93).

Considerando a relevância do depoimento de João Alfredo, que foi ministro do Império, relatado por aquela autora, reproduzo abaixo parte dele:

A princípio eu ia com prazer para brilhar entre estudantes que nada sabiam mas voltava mortificado, porque a cada quinau, ou antes, a cada pergunta que nenhum satisfazia, tinha visto todos eles estenderem as mãos - impassíveis - para as palmatoadas que o padre descarregava aos berros e com força hercúlea. Depois de algumas dessas exibições, comecei a escusar-me. (OLIVEIRA, 1988, p. 27 apud SOUZA, 2000, p. 93-94).

No início, as respostas que João Alfredo dava nas outras escolas representavam para ele uma oportunidade de brilhar, de se destacar perante os que pouco ou nada sabiam. Mas com o passar do tempo, ele começou a sentir que o seu brilho estava sendo ofuscado pela dor dos castigos aplicados nos colegas, indiretamente, pelas suas demonstrações de inteligência, fato que, segundo ele, o levou a não querer mais participar destas exibições. Devemos lembrar que esta fala representa a memória dos tempos escolares de João Alfredo e, portanto, pode estar envolvida por nostalgias e, naturalmente, pelos filtros a que toda memória está sujeita. Caso seu relato expresse as atitudes que tomou na época, o mecanismo criado por professores ou pelos regulamentos, de exibir os melhores alunos para que os demais os tomassem como inspiração e, desta forma, melhorassem seu desempenho escolar, estava comprometido. Se todos os alunos exemplares fizessem como João Alfredo diz ter feito, não haveria melhores alunos para servir de referência, de modelo, para se contrapor aos “maus alunos”, que eram castigados, então esta prática de exibição tenderia a acabar.

Talvez, para não acabar ou por não atender mais as demandas como se previa, ela possa ter sido reformulada. Então, a escola não deixou de lado o melhor aluno como o exemplo, mas passou a utilizá-lo da seguinte forma: o fato de ele saber mais não implicaria, necessariamente, em castigos para os outros colegas e sim, em premiações para ele. Na contra-partida, o restante da turma se espelhava em seus modos para obter premiações também.

Retomo ainda o texto de SOUZA (2000), pois considero importante para esta pesquisa analisar uma ressalva que a autora procura deixar bastante clara em seu trabalho:

É preciso notar entretanto que a pedagogia da época não necessariamente ligava a violência à memorização. O emprego desse qualificativo ‘repressivo’ é anacrônico, no sentido que apenas por referência às pedagogias permissivas posteriores é que se pode perceber o método anterior como tal – **o castigo físico era condizente com a única forma social reconhecida de manifestação da autoridade**, espelhava a brutalidade das relações de domínio da época, na política, no trabalho, no exército, na família e no casal; **a palmatória, no imaginário social, comportava-se como um emblema da profissão docente, enquanto expressão do direito legítimo de comando, uma espécie de crédito moral suplementar emprestado aos mestres pelas famílias**. Era uma forma de impor uma disciplina rígida e para o professor, a maneira mais rudimentar e também a mais espetacular e fácil de colocar sua autoridade em prática. Assim, nem sempre o uso da palmatória era associado à memorização e nem mesmo se associava ao mau professor” (p. 94, - grifos meus).

É muito provável que o castigo físico expresse relações de domínio condizentes com a época do estudo e com as relações de autoridade e poder do período, marcadas pela violência de uma sociedade patriarcal em decadência. Porém, devo discordar da autora quando afirma que o castigo físico era a única forma de autoridade reconhecida na época. Devo frisar que, provavelmente foi, por quase todo século XIX, a mais utilizada, porém não a única: alguns sustentavam o uso dos castigos morais ou optavam pela distribuição de prêmios e incentivos que incitasse emulação entre os jovens, herança esta das escolas jesuítas⁴³ (AZEVEDO, 1963). Além disso, as fontes apresentadas anteriormente mostram que nem todas as famílias aprovavam os castigos físicos. Pode ser que no Rio de Janeiro fosse exatamente como descreve a autora, mas em relação ao Paraná é possível e provável que sua afirmação não seja adequada.

Outra discussão, passível de se apreender dos textos apresentados pelas autoras Souza e Galvão, refere-se ao fato de o castigo físico, que era tão temido pelos alunos, em alguns momentos, passar a ser aplicado por eles mesmos em seus colegas. Apesar de as autoras não apontarem elementos suficientes, considero importante indicar que pode se tornar “interessante” passar do papel de punido ao papel de punidor. Castigar os colegas pode dar uma sensação de poder, que gera

⁴³ “Pe. Leonel Franca SJ, no seu livro *O método dos jesuítas...*, lembra, com muita propriedade, que a premiação nem foi invenção nem é exclusividade dos jesuítas, mas que, no entanto, foram eles que deram a esse evento uma pompa e uma dignidade jamais vistas”. In: MANOEL, Ivan Aparecido. **Igreja e Educação Feminina: uma face do conservadorismo (1859-1910)**. São Paulo: Ed UNESP EDUNESP, 1996, p. 95.

uma identificação com o agressor (FOUCAULT, 1996), pois aquele que, em alguns momentos, era o agredido se tornava o próprio agressor mudando, momentaneamente, de uma condição vista como inferior e sem poder (o punido) para outra superior, de punidor e detentor do poder. O que não dá para desconsiderar, nesta situação, é que o professor ainda é a autoridade máxima e o aluno continua tendo que se submeter à sua autoridade, portanto todos os alunos ainda estão sujeitos a serem punidos, em outros momentos, caso não consigam repetir as lições ou não se comportem “direito”. Então, mesmo que um aluno castigasse um colega em um dia, poderia vir a ser castigado pelo professor, ou outro colega, nos dias seguintes.

Nesta direção, a lei da Secretaria da Presidência do Paraná, decretada pela Assembléia Legislativa e sancionada pelo então vice-presidente da província, Manoel Antônio Guimarães, que a tornou pública, em abril de 1873, permitiu o uso da palmatória nas escolas primárias do Estado, com as seguintes determinações:

Artigo 1º - É permitido o uso da palmatoria nas escolas de 1ªs letras para os casos em que os castigos moraes não forem sufficientes.

Artigo 2º - Esta permissão não excederá a seis palmatoadas em casos graves.

Artigo 3º - Os professores, em caso algum, poderão delegar a aplicação deste castigo á seus alumnos.

Artigo 4º - Revogadas as disposições em contrario. (PARANÁ, 1873, p. 27-grifos meus).

Contrariamente ao que Galvão e Souza apresentaram⁴⁴, a legislação do Paraná dizia que era proibido ao professor delegar a função de aplicação do castigo. Mas se foi elaborada esta lei é possível que, anteriormente a ela, esta prática ocorresse⁴⁵. Além disso, o texto do regulamento ressaltava a importância de se aplicar a palmatória, só quando os castigos morais fossem insuficientes. Então, perante a lei escrita, os castigos morais, em todo o período estudado, tinham a preferência daqueles que elaboravam os regulamentos. Assim os castigos corporais poderiam representar a “última carta na manga” do professor, na tentativa de corrigir alunos “endiabrados” sem ter que apelar à expulsão.

Outra possibilidade de interpretá-la, remete ao desenvolvimento e manutenção de um projeto educacional que objetivava, além da formação, marcar fortemente uma hierarquia, que estava “encabeçada” na figura do professor, ao

⁴⁴ Ressalto que apesar das autoras tratarem do mesmo período (segunda metade do século XIX e início do XX), uma está falando das escolas da Paraíba e a outra de escolas no Rio de Janeiro.

⁴⁵ Não localizei nenhuma evidência de que esta norma tenha sido descumprida, no período estudado.

menos na sala-de-aula, e por isso, ele é quem deveria exercer o poder em todos os momentos, especialmente naqueles de punição, nos quais estariam sendo inculcados valores que refletiriam o futuro cidadão. Em vista disso, alguns professores se encarregaram de cumprir (muito bem) o papel de “aplicador” de castigos.

É preciso lembrar que o período de legalidade dos castigos corporais, ou da palmatória, mais precisamente, foi relativamente bem curto (menos de um ano) no Paraná, e talvez isto, somado às diferentes opiniões e idéias que estavam em conflito na época, tenha contribuído para que duas tendências principais pudessem ser identificadas nos documentos:

1º- Havia muitos professores que, independente da legalização ou proibição, consideravam absurdo fazer uso de castigos físicos e das palmatoadas para corrigir ou punir seus alunos.

2º- Ao contrário destes, havia outros que, mesmo após a proibição do uso da palmatória, continuaram fazendo uso deste (e possivelmente de outros) instrumento(s) de aviltação e punição para os alunos.

2.1 “PALMATOANDO” AS FONTES: os usos dos castigos físicos em nome da disciplinarização e da ordem⁴⁶

*“Há duas horas que estava de pé. As mãos inchadas dos seis bolos e uma consciência limpa de culpa recalçando uma raiva de morte contra um tirano.”
(José Lins do Rego)*

Há muitos casos relatados de professores que utilizaram castigos físicos, especialmente a palmatória, independentemente do que a lei previa ou regulamentava como punição. A experiência pessoal e a sociedade marcada pela violência foram incontestes motivos de justificação destas práticas. Utilizando, especialmente, estes dois motivos como pano de fundo, muitos foram os

⁴⁶ Este item tem como foco os usos que foram feitos dos castigos físicos (ou corporais) nas escolas, por professores ou outros membros da instrução pública. Neste sentido, a metáfora “palmatoar” as fontes foi utilizada no propósito de obter delas todas as informações possíveis e necessárias para desvelar o objeto que me propus estudar. Como muitos professores do século XIX estarei usando todos os recursos possíveis para atingir meu objetivo, que é investigativo, assim como eles o usavam para cumprir seu objetivo de manutenção da ordem.

argumentos apresentados para justificar estes usos; entre outros, podemos destacar especialmente dois argumentos:

1º) tendo esgotado os mais diversos recursos previstos em lei, como o castigo moral, por exemplo, mas não sendo possível disciplinar o aluno, fazia-se necessário apelar aos castigos corporais. Exemplo desta perspectiva encontra-se na fonte anteriormente citada, relativa ao professor Ernesto Boese⁴⁷.

2º) o castigo corporal constituía-se no meio punitivo mais eficaz para disciplinar os alunos e, desta forma, conduzi-los à “civildade”. Os textos (relatórios e cartas) produzidos pelo professor Jeronymo Durski são representativos desta concepção.

O relatório enviado pelo professor de Campo Largo, Jeronymo Durski ao Inspetor Geral da Instrução Pública⁴⁸, em 1872, inicialmente, parecia indicar que o professor estava preocupado em realçar que aquele castigo não era condizente com a lei. Entretanto, outras leituras do mesmo relatório conjugadas a leituras de outros documentos apontaram para a possibilidade de que o professor estivesse usando o próprio texto da lei, que desabonava os castigos físicos, para mostrar que estes castigos continuavam “legalizados”, embora indiretamente, sob a inscrição de “castigos morais”. Neste sentido, pode-se questionar se o referido professor não estava criando uma estratégia, utilizando a própria lei, que se mostrava confusa, para justificar o uso de castigos corporais para disciplinar seus alunos. Para responder esta questão ou, ao menos, ensaiar algumas possíveis respostas para ela retomarei aquela fonte (e na seqüência outras) a fim de buscar indícios.

Naquele relatório de 1872, o professor comentou sobre o regulamento da Instrução Pública, que previa os itens disciplinares. Afirmou que de acordo com o capítulo I, artigo 14, §§ 1º até 6º, este regulamento mandava castigar os meninos que cometessem faltas (em nenhum momento são descritas quais eram estas faltas). Em seguida, salientou que os §§ 1º e 2º serviam somente para meninos que já tinham educação, pois “um menino bruto nada percebe”. O § 3º era indicado para quando o professor desse uma ordem e o aluno não a cumprisse. O § 4º falava sobre castigos que produziam vexame e emulação. A respeito deste, o professor queria saber quais eram estes castigos, pois, de fato, a lei não os descrevia.

Após pedir esclarecimento a respeito dos castigos e reclamar a ausência do vigário, que não comparecia à escola para incitar o estudo e a civilização nas

⁴⁷ A referida fonte está citada na página 48 deste trabalho.

⁴⁸ Citado nas páginas 54 deste trabalho.

crianças, informou ter castigado alguns alunos que chegaram atrasados na escola mandando-os ficar em pé, parados à porta, para exibição aos outros colegas. Então continuou:

... mas que diz Art. 15º do mesmo capítulo: Ficam completamente abolidos os castigos corporaes – e isto [ficar em pé na porta] é um castigo corporal; então quaes meios hei de applicar? **Se os pais aceitavão o dito castigo (isto alguns que tenham juízo)** achavam-se boatos tão religiosos que aconselhavam os alunos a ficar fora da escola quando tardariam, porque assim não percizavam [sic] soffrer nada. (DURSKI, 1872, p. 61 – grifos meus).

Na seqüência do relatório, Durski ainda reclamou sobre um professor particular que havia iniciado aulas na mesma localidade. Este havia prometido aos alunos toda a liberdade, com o objetivo de juntar discípulos para suas aulas, e isso teria causado o fim da disciplina. Finalmente, reclamou a falta de lugar para manter os manuscritos dos alunos, e informou que, por isso, nem os manuscritos nem os seus pertences se mantinham limpos.

Este professor estava escrevendo ao membro do mais alto cargo da Instrução Pública, talvez, por isso, utilizasse a lei como base para a sua argumentação. Era uma forma de defender-se, no caso de ser questionado por suas averiguações, demonstrando que não eram suas as palavras, mas apenas se baseava nos regulamentos, usando-os em seu favor. Parece que, de modo bastante engenhoso, o professor afirmou que, apesar de o governo (ou os regulamentos) dizer que os castigos corporais eram proibidos, os próprios documentos indicavam, como punição, uma ação que se tratava de um castigo corporal.

Quando afirmo que o professor usava esse argumento em seu favor, pretendo indicar que ele estava usufruindo de seus conhecimentos para defender algo em que acreditava. Ao afirmar que os pais que aceitavam os castigos eram os pais que tinham juízo, o professor expõe o que pensa a respeito do uso do castigo corporal como meio disciplinador. Além disso, ele ressaltou que os pais aceitavam aquele tipo de castigo (ficar em pé na porta da escola), definido, linhas acima, como um castigo corporal. Sendo assim, provavelmente, não haveria problemas para os pais no fato de o professor usar castigos corporais, segundo a interpretação de Durski. Até porque, estes castigos apareciam, de acordo com a designação legal, denominados como castigos morais, ainda que fossem também físicos ou corporais, como bem constatou Durski.

Seu texto permite identificar certa irritação ou indignação quanto ao fato de os alunos atrasados deixarem de freqüentar a escola só para não receberem o devido castigo. Isto poderia ser considerado como afronta à autoridade do professorado, que, desta forma, não conseguiria punir os alunos e, nem mesmo discipliná-los. Isto os faria permanecer na condição de “incivilizados”, segundo a ótica proposta para as escolas. Pode também revelar, do ponto de vista dos alunos, a sua resistência à punição, ou o simples medo de encarar os castigos corporais, por isso fugiam. Esta situação, para um mestre metódico e preocupado com a disciplina, representava um grande retrocesso e demonstrava a perda de autoridade que o professor poderia sofrer, no meio escolar, caso não se posicionasse contrário e enérgico em tais situações. Nesta direção, as atitudes tomadas pelo professor particular também representavam uma ameaça à disciplina e a autoridade, além de apontar o “caos” a que estava entregue o ensino particular, conduzido daquele modo. Enquanto, a todo custo, ele tentava combater a indisciplina, o outro professor fazia promessas de liberdade, que (aos olhos de Durski), devem ter se manifestado como pura libertinagem, não sendo, portanto, adequadas àquilo que ele preconizava para o ambiente escolar.

Pela sua característica metódica, Durski se revelou excessivamente preocupado com o caráter disciplinar. Isto, provavelmente, estava intimamente relacionado à sua forma de conceber a educação: para esta ser possível havia necessidade de disciplinar para então poder civilizar.

Esta fonte já aponta elementos para discutir questões sobre a crença no uso dos castigos físicos na educação, mas há ainda, outros documentos envolvendo o professor e sua “vontade de disciplinarização”.

Em 1869, este mesmo professor público, Jeronymo Durski, remeteu um ofício ao Inspetor Geral da Instrução Pública relatando os seguintes fatos:

no mez de fevereiro aconteceu-me que um alumno chamado Manoel Antero Theonas quis obrigar outro alumno chamado José de Bastos para onanismo. O dito José não querendo se entregar aquella acção e querendo se livrar da violencia do dito Manoel, deu lhe uma pancada leve na mão com tamanco. O Manoel levou tambem um tamanco e deu uma pancada forte na cabeça de José. Assim chegando este na escola com grito e contando me tudo isso como declarei – eu ordenei o Manoel para castigo. O Manoel não quiz-se entregar o castigo e fogiu [sic] da escola. Isto participei eu ao Sñr. sub-inspector – e agora como já disse que o Sñr. sub-inpector esta doente, participo a V. S^a pedindo lhe sua ordem e conselho – porque eu já tenho declarado que o Manoel não entregando se o castigo fica expellido para sempre da escola. Isto disse eu para não perder o necessario respeito do professorado. O dito alumno Manoel já varias vezes comportou-se assim, que merecia castigo o que eu

dando-lhe bons conselhos, esperei melhora e tenho comunicado a pessoa que esta encarregada como mãe para o dito aluno. Este aluno estudava com diligência mas o comportamento é assim, como declarei. (p. 182-83).

Chama a atenção que a confusão se iniciou fora da escola, o que aponta para a tentativa de controle dos alunos em tempo integral: em espaços dentro e fora da escola. Nesta situação, o professor agia como um juiz: que fica sabendo dos fatos, sem tê-los presenciado; julga; e condena os culpados, de acordo com a sua experiência/consciência, atribuindo a eles os castigos que julgar correto. Como declarou o professor, ele soube destes fatos através do aluno que estava sendo agredido pelo colega. Então, ao construir sua narrativa, o professor mencionou as “tamancadas” que os colegas deram um no outro, mas não as questionou, apenas enfatizou que José (vítima) bateu fraco e na mão de Manoel (“agressor”), que por sua vez bateu-lhe com força e na cabeça. Sendo assim, o que importava ao professor era punir aquele que iniciou a briga, com a tentativa de onanismo e, que na seqüência foi mais violento para contra-atacar os golpes dados pelo colega, que alegava tentar se defender. Desta forma, parece que o professor descartou o fato de que, nessa tentativa de se defender, o aluno José também se valeu de recursos violentos, que foram revidados, de forma mais intensa, pelo seu agressor. As tamancadas e, onde ou como foram aplicadas, aparecem como mais um motivo para punir Manoel, uma vez que a mesma ação praticada por José não recebeu maiores questionamentos e o professor poderia ter questionado já que estava se responsabilizando por punir as atitudes de violência. Apesar de não enfatizar, esta situação indica que, no momento de julgar quem merecia ser punido, foi a atitude indisciplinada com conteúdo de libertinagem sexual, que teve maior peso. Tal atitude poderia preocupar o professor em pelo menos dois sentidos: o primeiro mais simples, a indisciplina puramente; e o segundo, o comprometimento de ordem moral que tal ação poderia representar. Mediante tais fatos, o professor não ficava isento, desejava a punição e deixou isso explícito em todo o seu relato.

A partir do momento que teve conhecimento do ocorrido, Durski se colocou no papel de disciplinador ordenando o castigo a Manoel, pois quando o caso lhe foi relatado, os alunos já estavam na escola, ou seja, formalmente sob sua responsabilidade e autoridade. Como o aluno que deveria ser castigado, sob a ótica do professor, fugiu da escola e, conseqüentemente, do castigo, este demonstrou

que, se uma atitude como essa ficasse sem punição seria o fim da disciplina e também do respeito pela sua figura de professor.

Ao anunciar a expulsão, o professor podia querer mostrar a importância que os fatos relatados tinham para a permanência ou ausência de sua autoridade. Um aluno não podia ser expulso por qualquer motivo. Tal decisão também não dependia apenas do livre arbítrio do professor pois, para expulsar um aluno, deveria haver um motivo sério, além da autorização do Inspetor Geral, afinal, somente este tinha autoridade para delegar a expulsão. Talvez por isso, o professor tenha reforçado seus comentários, a fim de demonstrar a incorrigibilidade do aluno frente às tentativas frustradas de melhorá-lo, tentando convencer o inspetor e, desta forma, garantir o cumprimento de sua ameaça, de que o aluno seria expelido da escola, pois o professor afirmou isto, sem primeiro pedir a devida autorização ao Inspetor Geral. Na última linha da citação, Durski amenizou as críticas ao aluno falando sobre o modo como este conduzia os estudos, talvez para demonstrar que não havia implicações pessoais em relação a ele. Mas, qualquer coisa era irrelevante, se comparada com as atitudes de indisciplina, que não eram toleradas. Então, o professor demonstrou não aceitar a falta de disciplina, além de indicá-la como pior que a falta de aprendizado, pois aquela aumentaria os riscos de perda da autoridade (considerada primordial para exercer sua profissão).

Sendo assim, manter a disciplina poderia representar uma estratégia de “sobrevivência”. Por isso, o professor a considerava fator indissociável da boa educação, que corroborava para um projeto que, além de atingir o ambiente escolar e se efetivar, em grande medida, através dele, auxiliava a espalhar pela sociedade os costumes civilizados, transformando, esta mesma sociedade, na nação que se queria formar.

No mapa escolar apresentado por Durski, uma vez mais, ficou explícita sua preocupação em relação ao comportamento de seus alunos; usou os seguintes adjetivos para defini-los: “ficou teimoso; sempre foi bruto; vadio; fraquinho; bruto; regular; bom” (Mapa escolar, 1872, p. 90-1). Essas denominações representam o vocabulário da época, para dizer que o aluno era preguiçoso, indisciplinado e pouco estudioso. Além disso, o termo bruto, constantemente, se referia à rudeza do ser humano, e devido, especialmente a este comportamento, somado aos demais, o

aluno deveria passar pelos constrangimentos de ordem moral, além do intelectual e do corpóreo.

Demonstrando uma preocupação bastante exacerbada com a disciplina, a manutenção da ordem e o controle dos alunos, o professor Jerônimo Durski podia estar pondo sua carreira em risco, pois, em 1872, escrever ao Inspetor Geral da Instrução Pública relatando estes tipos de comportamentos, manifestados pelos seus alunos, poderia provocar, até mesmo, o fechamento da escola, caso constatada ineficiência no projeto civilizador. Se a escola tinha as funções de instruir e educar e, os alunos continuavam brutos, alguém poderia concluir que: ou a escola, ou aquele professor específico, (o que era mais provável) não estava desempenhando adequadamente seu papel.

A inferência sobre a possibilidade de fechamento decorre da comparação entre diversos mapas que, normalmente apenas classificavam o comportamento dos alunos como regular e bom, quase sempre tentando demonstrar que a ordem reinava nestas escolas. Problemas daquela natureza poderiam fazer com que, a qualquer momento, as escolas fossem fechadas. Portanto, as queixas mais comuns eram, geralmente, de ordem estrutural, relativas à falta de móveis, “utensis”, e à insuficiência do provimento para o aluguel da escola, sendo em menor proporção à abordagem da questão comportamental. Reclamações sobre os alunos, comumente apareciam como casos isolados, como fez o professor contra o aluno Manoel. Além disso, declarar aqueles tipos de comportamentos “desregrados”, todos de uma só vez, poderia soar como algo negativo, gerando questionamentos acerca da prática do professor.

É possível, no entanto, que este mestre acreditasse que, demonstrando claramente o estado precário do comportamento dos meninos, as autoridades se convenceriam do quanto era necessário “civilizar” e educar estas crianças, talvez até concordando com a necessidade de empregar mecanismos disciplinares mais enérgicos e eficientes, como, por exemplo, os castigos corporais.

Talvez, imbuído desta preocupação, em 1872 e 1873, o dito professor relatou o abandono de dois alunos da sua escola. O primeiro relato foi remetido ao Inspetor Geral da Instrução Pública (p. 133-34) comunicando que o aluno Francisco Borges parou de freqüentar a escola em 03 de setembro daquele ano. Em seguida, Durski disse que o menino já entrara na escola moço, talvez com uns 15 anos, sem nada

saber. Então aprendeu muitas coisas, mas seu comportamento passou a ser, cada vez mais bruto e teimoso. Tal afirmação pode indicar que o professor acreditava na possibilidade de este comportamento ter motivado o aluno a abandonar a escola, ou seja, a indisciplina era sempre fator de degradação e retrocesso, por isso deveria ser contida a qualquer custo.

No outro documento, que é de 31 de março de 1873, também com destino ao Inspetor Geral (p. 155), Jeronymo Durski anunciou ter repreendido um aluno por mau comportamento. Informou que este aluno saiu da escola e destacou que este abandono não foi sua culpa. O aluno abandonou, sem motivo justo, ou porque o pai o levava para fazer jogos de azar. O professor não revelou em seu comunicado qual foi a repreensão aplicada, nem a atitude que definiu como mau comportamento do aluno. Apenas se defendeu, já ao comunicar o ocorrido, para que não fosse acusado pela saída do aluno de sua escola. Em sua defesa, referiu-se ao pai do garoto como a má influência para o menino, condizendo com um pensamento corrente da época de que, muitas vezes, a família não sabia dar educação a seus filhos e, os desencaminhava. Por isso, a escola emergia como “salvadora” e deveria angariar esforços em prol desta educação.

Todas as fontes até agora apresentadas, que envolvem este professor, apontam fortemente para uma preocupação excessiva com a disciplina e a ordem. Em função destas, ele sutilmente tentava demonstrar a importância dos castigos corporais para a melhora na educação dos jovens e crianças.

A última fonte que apresento, escrita por este professor, corrobora a perspectiva das demais. Ela é de 1875 e demonstra que o professor continuava firme no propósito de trabalhar pela ordem e, em defesa de castigos mais eficazes.

O professor publico d'instrucção primaria da villa de Campo Largo acha-se obrigado participar a V^a. S^a. o comportamento de um discipulo chamado Gabriel do Nascimento, como segue: O dito discipulo entrou na escola no dia 13 de abril de 1874- isto é, pela segunda vez. O comportamento delle desde do principio era ja vil e desonesto; porém entendi que para isso os pais mandam seus filhos para a escola, para que fossem melhorando. Assim appliquei todos os meios que prescreve a instrucção publica no seu regulamento Tit. I. Cap. I. Art. 11 §§ 1, 2, 3, 4 e 5 para derrotar os defeitos do dito alumno. Passado algumas semanas [sic], principiou-me luzir a esperança de livral-o das imperfeições delles; porém era illusão minha; porque só alguns dias mostrou-se um pouco melhor, e depois principiou frequentar a escola mui irregular e não só que não fez progressos nos estudos, mas ficou teimoso tanto, que não obedecia ao professor. Assim, contei o cazo a mai [sic] delle – a qual me cedeu licença de applicar algum castigo leve. Isto produzio uma vingança no menino tanto, que, num dia santificado quando levei os alumnos na igreja de ouvir a missa, appartou-se de nos e ficou atraz da igreja. Acabada a missa, e o professor indo com a sua filha para a caza, o referido alumno apoderou-se de um foguete, e apontando contra o seu mestre – largou. O foguete

não acertou no professor; porém acertou a filha delle e queimou toda roupa no corpo della. Pela Providencia Divina ficou sã no corpo; mas o danno que causou, era pelo menos de 80 até 90 milreis. No primeiro dia depois quando o dito discipulo appareceu na escola, intimei-lhe do cazo. Do principio mentia, dizendo que um outro homem lhe deu o foguete para largar no ar; e por acaso o foguete tomou esta posição. Mas vendo eu a mintira delle indaguei mais profundamente com toda paciencia; e o fim alcansei, que elle sousinho confessou – que ninguem lhe dava licença de atirar o foquete, e que elle mesmo se apoderou e atirou. 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 applicar castigo algum. Tambem não estuda nada, e não ha esperança que o dito alumno poderá fazer uma vez exame na sua vida por este modo. Assim contei o caso ao Sr. Inspector Parochial e ao Sr. Collector, pedindo lhes que se dignam aconselhar o pai do menino que retira o seu menino d’esta escola e punha-lhe num collegio, onde o director tem todo o poder de applicar castigo forte. Como todos os meus esforços não produzirão effeito algum, e o menino cada vez mais teimoso e desobediente, e cada vez frequenta mais irregular a escola o que demonstra o mappa, pois fiquei obrigado participar a V^a. S^a. só uma partizinha de um comportamento péssimo, e juntamente rogando que V^a. S^a. digne-se resolver este problema e por o fim de tantos prejuizos que soffre a instrucção publica. O dito alumno ha de ser expellido da escola, ou V^a. S^a. digne-se ceder-me uma licença para applicar um castigo sensivel; porque deixando isso assim como é, ficam os outros alumnos desmoralizados com este. (1875, p. 88-9).

Nesta fonte, aparece mais fortemente que nas outras, uma certa religiosidade do professor, demonstrada através de algumas palavras-chave como “discipulo, mestre, providência divina e conselho evangélico”. Esta religiosidade pode ser reforçada se a relacionarmos com uma reclamação sobre a ausência do vigário, feita no relatório de 1872. Neste sentido, convém ressaltar a íntima relação entre Estado e Igreja, no estabelecimento de preceitos morais na época. Tais preceitos também visavam a formação do “bom cidadão” e, esta formação se dava, principalmente pela escola.

O episódio principal descrito se passou após a missa à qual ele mesmo havia levado os alunos. Provavelmente, o professor quis demonstrar que nem na igreja, que seria um lugar sagrado, o menino tinha respeito.

No início do seu relato, Durski ressaltou a escola como lugar da educação, entendendo que muitos meninos chegariam ali em estado bruto, e caberia à escola, ou melhor, ao professor, lapidá-los, que a família delegava esta função à escola. Para isso, esta instituição deveria oferecer condições para efetivar a educação. Foi tentando demonstrar que essas condições só poderiam ser obtidas através de meios enérgicos, punições e atenção máxima dada ao controle e disciplinarização dos alunos, que Durski construiu sua narrativa. Apontou que o fato de um educando ter um comportamento “vil e desonesto” era representativo do enorme esforço que o professor deveria empreender para disciplinar um aluno com tais características e que, além disso, já estava se matriculando pela segunda vez na escola, o que indica

que da primeira, os resultados já não deviam ter sido positivos. Com isto, também salientou a impotência à qual estavam submetidos os professores, nos momentos de punir, e por isso, as dificuldades em disciplinar.

Mais uma vez, o professor se cercou dos regulamentos, e os citou, como forma de expressar que, em sua opinião, estas leis não estavam sendo suficientes para disciplinar certos alunos e, obter assim, o esperado “progresso” na instrução.

Talvez para demonstrar o quanto a teimosia ou indisciplina afetavam o aluno integralmente, o professor fez questão de salientar que a frequência de Gabriel era irregular e precária, assim como o seu aprendizado. Isto reforçava a necessidade de contenção. Uma vez que os castigos previstos por lei não estavam funcionando, o professor buscou meios legais de castigar o menino, recorrendo a autorização de sua mãe para usar “castigos leves”. Estes, além de não surtirem o efeito desejado, tiveram o efeito contrário, despertando a ira do aluno,⁴⁹ que, provavelmente, movido pela raiva, tentou vingar-se do professor.

Mesmo tendo o professor concluído que, o castigo havia sido o motivo da vingança do aluno, acabou considerando-o como a melhor alternativa, uma vez que sugeriu a transferência do menino, para uma escola onde fossem aplicados ‘castigos fortes’. Outra sugestão foi a de que fosse permitido, a ele próprio, aplicar algum ‘castigo sensível’. Ou seja, sem castigos ou, com os castigos previstos por lei, o professor não demonstrava nenhuma perspectiva positiva quanto a melhora do comportamento do aluno. Porém, com a autorização para outros tipos de punições, provavelmente eleitos pelo professor, talvez pudesse haver uma reversão no caso.

Para demonstrar que estava apenas no cumprimento do seu dever, e preocupado com a boa educação dos meninos da província, a princípio, o professor se mostrou resignado, dando conselhos e afirmando não ter submetido o aluno a nenhum castigo, pelo incidente da igreja. Fez isso, de forma que ficou implícito em seu relato que, apesar de o castigo ser muito merecido pelo mau comportamento daquele aluno, ele havia tentado resolver conversando e aconselhando, até para não passar por um “carrasco”, pois alguns, que eram contra punições físicas nominavam assim, quem fazia uso delas. Apesar desta tentativa de resolver o problema disciplinar, através da conversa e orientação, o professor demonstrou que esta atitude não funcionava com alguns alunos. Estes mantinham maus

⁴⁹ Convém lembrar que o professor José Cleto da Silva alertava para a possibilidade de o castigo corporal causar sentimento de revolta nos alunos castigados, ao invés da correção almejada.

comportamentos por saber que os professores eram restringidos, em termos de punição, uma vez que não podiam fazer uso de castigos corporais em seus alunos, restando-lhes apenas outros castigos, previstos pela lei, os quais o professor já havia constatado como ineficientes.

Neste sentido, para um professor com as características que Jerônimo Durski apresentava ter, de zelo excessivo pela disciplina, declarar que os alunos podiam fazer o que quisessem, por não haver punições que os contivessem, implicava admitir o enfraquecimento ou mesmo a ausência da autoridade do mestre, o que deveria lhe parecer uma imensa afronta.

Talvez os alunos usassem esse “trunfo” da proibição do castigo ou da sua restrição a castigos leves, para manterem-se fora da coerção que o mestre podia exercer sobre eles, pelo fato de ser seu professor. Isto pode indicar a resistência dos alunos à educação formatada, que ora era imposta através da escola, ou mesmo ao modelo escolar que não foi de pronto aceito. Além do que, este modelo podia representar exatamente o contrário ou diferente da educação que era ofertada pela família. Isto gerava vários conflitos: de alunos que não queriam freqüentar a escola, de pais que também não viam essa necessidade, em contraposição a um sistema que se impunha, através de leis, que previam multa para aqueles que deixassem seus filhos, de fora do ambiente escolarizado. Neste sentido, os castigos corporais não foram o foco decisivo ou desencadeador destas tensões, mas como faziam parte desse sistema que se instaurava e, eram peça fundamental de outras tensões, como aquelas que se preocupavam com a coerção, controle e disciplinarização dos corpos dos sujeitos que a escola queria formar, eles acabaram se constituindo como um tema importante no momento de se discutir a escola.

Talvez por isso, alguns professores eram tão persistentes ao invocar as autoridades instrucionais, para tentar resolver problemas de indisciplina escolar. Jerônimo Durski parece ter sido um desses professores. Seu relato pode se refletir como um grande apelo às autoridades legais por medidas disciplinares mais enérgicas, já que o finalizou pedindo a expulsão do menino da sua escola ou, a possibilidade de aplicar o castigo que considerasse mais adequado. A única coisa que este mestre parecia não aceitar era uma ausência de punição, pois esta faria com que atitudes desordeiras “contaminassem” todos os outros alunos, o que traria um enorme prejuízo para a instrução em geral. A palavra contaminar, dá à

indisciplina um caráter de doença; transmissível, que precisava ser combatida para manter a salubridade e a saúde da escola e dos educandos. Além disso, os demais alunos ficariam desmoralizados, o que representava a danação do ser humano. Daí a necessidade de castigos urgente e eficientes.

Essas correspondências, escritas por Jerônimo Durski, relatam a sua crença na melhoria do ensino e dos comportamentos, através da utilização de castigos corporais. Sendo assim, entendo que se trata de um professor que compartilhava, com alguns pais, outros professores e, ainda, membros da Instrução Pública do período, uma noção sobre disciplinar (que era diferente, na forma de punir, da do professor Cleto, por exemplo) e que fazia parte daquele cenário educacional do Paraná, da segunda metade do século XIX, e, portanto, pode ser reveladora de uma concepção de educação, que se afirmava pela violência e, era considerada natural, uma vez que compunha uma sociedade de moldes rústicos que, muitas vezes, fazia da violência espetáculo de praça pública e, que não ficava restrito às escolas, senzalas, casas ou cadeias. Esta era uma característica da sociedade oitocentista brasileira, recém emancipada.

Não foi somente o professor Durski que reconheceu a necessidade de usar ‘castigos mais sensíveis’ para o controle de seus alunos. Uma década e meia antes dele, o Inspetor Geral da Instrução Pública escrevia ao Presidente da Província, José Francisco Cardoso, solicitando autorização para uso de castigos físicos:

Provada, como está, praticamente a improficuidade dos castigos moraes nas escolas, attenta a falta de educação do povo e sendo repetidas as reclamações dos professores neste sentido, vou impetrar de V Ex^a, como dispõe o artº 49 do Regulamento de 8 de abril de 1857, a preciosa licença p^a autorisar os castigos phisicos moderadamente, e só nos casos em que fôr impossivel a correccão pelos meios marcados no supra citado Regulamento. (1860, p. 134).⁵⁰

Esta fonte revela uma questão interessante: o reconhecimento de que os castigos morais eram insuficientes, fez com que, paulatinamente, fossem retomados os castigos físicos, com justificativa para seu uso: a necessidade de disciplinar as crianças a qualquer custo. Segundo SIQUEIRA (2000, p. 240):

“De acordo com a Lei de 15 de outubro de 1827, os castigos físicos ficavam proibidos nas escolas, devendo ser substituídos pelos morais. No entanto, em várias províncias essa alteração não se realizou de forma rápida e em muitas delas foi

⁵⁰ Este artigo do regulamento está descrito na introdução deste trabalho, na página 2.

infrutífera a experiência da adoção dos castigos morais, ocorrendo, muitas vezes, uma volta silenciosa da palmatória ou fêrula” (...).

Através da ineficácia, obtida pelas punições morais, muitos professores argumentaram pelo retorno ou, a continuidade na utilização dos castigos físicos, os quais a experiência mostrava serem mais eficientes.

Outra discussão possível emerge do entendimento atribuído aos castigos morais: com o passar dos anos e com o aprofundamento dos debates em torno dos castigos físicos, estes passaram a ser considerados retrógrados em contraposição aos morais, que seriam considerados castigos modernos. Isto se deu especialmente a partir da década de 1870, fato constatado por Siqueira (2000), em relação ao Mato Grosso, mas que também é equivalente para o Paraná e, se justificou, especialmente, pelos esforços de civilizar a nação, com métodos modernos, que calassem fundo na alma dos educandos, muito mais que em seus corpos. Porém, não é possível afirmar, com base nas fontes paranaenses, que os castigos morais são anteriores ou posteriores aos castigos físicos, em se tratando de seu surgimento ou uso. Apenas é possível inferir que, ambas formas de punição coexistiram durante todo o período abrangido por este estudo, sendo em alguns momentos, uma forma mais utilizada ou solicitada que a outra.

Os castigos morais foram previstos desde o primeiro regulamento da Instrução Pública paranaense e, os físicos, apesar de proibidos legalmente, eram legitimados socialmente. Neste sentido, não é possível afirmar o que era mais moderno, se atribuirmos à esta palavra o significado de novo ou de melhor. Houve momentos que a prática de um sublimou a legalidade do outro (castigos físicos em detrimento do moral) e momentos outros, que um discurso de abrangência nacional, sobre a necessidade de civilizar e formar a nação brasileira acentuou o incentivo do uso do castigo moral, que, no final da década de 1870, passou a ser designado como castigo moderno. Porém, é sabido que ele já existia, o que indica que somente o discurso em torno do seu uso foi ressignificado.

Além disso, os castigos físicos são apontados como a última alternativa da qual os professores poderiam dispor, para educar os alunos. Uma vez que o objetivo principal era educar toda a população, o como isso seria feito se tornava algo menor ou menos importante. O que interessava era que o resultado final fosse satisfatório e se coadunasse com a proposta do Estado para a formação do cidadão paranaense.

A fonte também demonstrou que, a crença nos castigos físicos era bastante comum no âmbito da Instrução Pública, pois segundo o Inspetor, as reclamações partiram dos professores e não de um mestre ou escola específicos, que representariam um caso isolado.

Este reconhecimento, à eficácia dos castigos físicos, talvez justifique a própria brecha da lei, que apesar de proibir os castigos corporais dava a oportunidade de que pedidos como estes se efetivassem. Indício disso está no próprio documento, que, no seu canto superior esquerdo, tem uma escritura a lápis, que parece ter sido feita pelo Presidente da Província, dizendo que já havia sido autorizada tal ação no tempo do Dr. Mattos.⁵¹

Apesar da cautela e das restrições que eram indicadas em relação ao uso dos castigos físicos, eles foram autorizados, pelas possibilidades e entradas que a própria lei produziu. Então, era difícil prever quais atitudes seriam merecedoras de castigo físico ou de castigo moral, pois não havia por escrito algo que determinasse isso, o que leva a crer, fortemente, que a experiência era uma categoria chave no momento de punir: o professor é que determinava quando, como, porque e de que forma punir. E como as fiscalizações na época eram precárias, muitos alunos podiam experimentar a palmatória, até que o inspetor viesse visitar a escola e determinasse se ela deveria ou não, ser coibida.

Neste sentido, alguns permitiram e, até mesmo, incentivaram o seu uso, enquanto outros, o criticaram fortemente. Havia situações, em que os inspetores apenas demonstravam sua perplexidade pelo fato de as escolas funcionarem sem os castigos corporais, como é o caso do Inspetor Paroquial Henrique José Pires, que em 1875 descreveu como era o ensino na freguesia de Jatahi, informando sobre as atitudes do professor: sabia manter a ordem, dispensando os castigos físicos, e, ainda assim, tinha a simpatia dos alunos. O Inspetor mostrou-se completamente admirado, com o fato de haver ordem e simpatia, mesmo não sendo empregados os castigos físicos. Ou seja, para alguns, a ordem só parecia possível mediante este tipo de punição. E, caso fosse conseguida por outros meios, soava a alguns, como um “milagre”, “uma obra rara”.

⁵¹ Francisco Liberato de Mattos foi o Presidente da Província do Paraná, no período de 11 de novembro de 1857 a 26 de fevereiro de 1859 e, foi o antecessor de José Francisco Cardoso, que governou a província de 2 de maio de 1859 a 16 de março de 1861.

Diferente desta perspectiva, um exemplo que aponta para uma postura contrária ao uso de castigos corporais ocorreu em 1879, evidenciada no termo de visita do Inspetor Paroquial de Antonina, João Manoel Ribeiro Vianna, ao Diretor Geral da Instrução Pública, Euclides Francisco de Moura, que relatou sobre a disciplina nas escolas primárias da província: “Geralmente, em todas as escolas não se cumpria o artº 41 do Regulamento sendo ainda applicado o rediculo uso da palmatoria, cujo abuso tratei lógo de prevenir e o terei sempre em vista.” (VIANNA, 1879, p. 73).

O inspetor mostrou-se contrário ao uso da palmatória, concordando com a lei. Pode ser que estivesse tentando demonstrar o quanto era eficiente, no cumprimento de suas obrigações, mas, mesmo assim, ao afirmar como ‘rediculo’ o uso da palmatória, pode-se identificar uma postura progressista de disciplinarização e punição, que se coadunava com os discursos de finais da década de 1870: o uso da palmatória fazia-se ridículo, porque era considerado antiquado, temporalmente defasado, além de incoerente com a civilidade e modernidade que se almejava.

Um ano após este termo de visita, o Inspetor Paroquial de Paranaguá, Joaquim Antonio Pereira Alves, emitiu uma circular aos professores, também rechaçando o descumprimento da lei.

Constando-me que em alguma das escolas desta cidade, ainda se costumam inflingir castigos phisicos aos alumnos; e como tão abusiva pratica oppoe-se ao Reg. Org. d’instrucção publica da provincia e fere de frente os brios e pleno desenvolvimento moral e intellectual dos educandos, chamo porisso, a attenção de Vx.^a para a fiel observancia dos §§ 1º a 6 do art. 41 do Reg. citado, afim de que si não reproduzam em nossas escolas tão abominavel pratica, ha muito tempo, felism[ente] condemnadas. (1880, p. 26).

É possível destacar a referência feita pelo Inspetor a uma época, que segundo ele, era bem distante, quando os castigos físicos foram proibidos; mas na realidade, só havia passado seis anos desde a sua proibição. Assim, considero que ele tentou demonstrar uma ruptura com esse passado que aplicava tais meios “abomináveis”, para disciplinar os alunos, e que, a instrução já se encontrava, pelo menos do ponto de vista legal, em uma outra época, em que isso era proibido e condenado. Nada de diferente em relação aos anos anteriores.

O autor também aponta para o prejuízo que este tipo de castigo trazia para o pleno desenvolvimento da instrução, uma vez que essa era balizada pelo desempenho dos alunos e, estando eles abalados, moral e intelectualmente, pelos

castigos físicos, não teriam condições de aprender e, nem mesmo, de se comportar da forma como o Estado previa e queria.

Outros inspetores também se mostraram desfavoráveis a estes castigos, como o fez o Inspetor Interino de Distrito, Francisco Manoel de Assis França. Em 07 de dezembro de 1873, relatou ao Inspetor Geral a situação do ensino em algumas escolas de Guarapuava. Fez elogio a todos os professores, à ordem, ao asseio das escolas e ao modo como os professores conduziam o ensino. Quando declarou o cumprimento das leis, fez a seguinte observação: “Fas-se uso da palmatoria, treme-me a mão ao escrever semelhantes palavras neste seculo de luses, na conformidade da lei nº 361 de 19 de Abril do corrente anno.” (1873, p. 147-48).

Neste período, a palmatória era de fato legalizada, como forma de punição, nas escolas primárias da província, como apontou o autor. Assim, cabe destacar que o inspetor demonstrou ser contrário a esta lei, apesar de observar o seu cumprimento. Por isso, argumentou que a palmatória era incompatível com o século das luzes, com o conhecimento e o progresso. E esta era a principal justificativa utilizada por todos aqueles que criticavam o uso da palmatória. Ela deveria ser banida, como um símbolo que era contrário ao progresso.

O Inspetor elogiou todos os professores que avaliou; considerando que era feito uso da palmatória e, que as escolas funcionavam na mais perfeita ordem, como ele mesmo declarou, é possível questionar se não eram os castigos corporais os meios que estavam garantindo o bom funcionamento escolar. Apesar de suas críticas a este instrumento de punição, todo o restante de seu relato se traduziu em elogios aos professores, o que indica que as escolas funcionavam bem ou, que o inspetor não queria desaboná-las revelando más procedências que poderiam, inclusive, prejudicá-lo.

Neste sentido, caso essa última hipótese pudesse ser considerada verdadeira, é possível indicar que o seu relato se tratava de um caso no qual a existência da hierarquia foi fator preponderante: o Inspetor de Distrito, na condição de interino, subordinado ao Geral, poderia ter considerado que este pudesse não gostar de ouvir reclamações sobre as escolas e nem mesmo sobre a lei, a qual aquele criticou muito timidamente em três linhas de um relato extenso.

Dr. Abílio Cesar Borges, autor dos principais livros adotados para difundir o ensino no período, escrevendo um ofício diretamente ao Presidente da Província do

Paraná, Frederico José Cardoso Abranches, criticou esta mesma lei sobre a permissão da palmatória. Afirmou ter ficado pasmo ao ler a lei que autorizava o uso da palmatória nas escolas do Paraná, chamando-a de retrógrada. Assim, declarou ter enviado 100 exemplares de sua coleção de discursos sobre educação, onde combatia "... com todas as forças tão barbaro, vil e reprovado instrumento de ensino" e ensinava, como criar nos alunos, o gosto pelo estudo "e de formar-lhes o caracter, elevando-os, e não humilhando-os."(1874, p. 17).

Tanto a fonte do Dr Abílio, quanto a do inspetor Francisco, estão permeadas por termos que começam a ser recorrentes nas últimas décadas do Império: a referência ao século XIX como século das luzes, o que caracterizaria os anteriores como de trevas; o termo 'retrógrado', remetendo a coisas velhas, ultrapassadas que só poderiam ser assim consideradas se comparadas a coisas novas que, segundo esta perspectiva, estariam se legitimando como algo melhor. Isto é indicativo dos esforços desencadeados para modernizar o país, via a alfabetização proporcionada pela escola, que vislumbrava transformar o povo livre, em "pessoas de bem", que comporiam a nação brasileira.

Busquemos uma aproximação entre castigos físicos e a formação da cidadania – contribuição maior da escola junto ao projeto para o Brasil moderno. A escola moderna, sob o comando do Estado, tinha como objetivo amplo a homogeneização de práticas a partir das quais seria formado o 'novo' cidadão. (...) No interior da escola deveria vigir um único comportamento, regido por normas que, uma vez transgredidas, mereciam castigos. Esses mecanismos corretivos colocavam-se como necessários para 'regenerar' o cidadão, fazendo-o abandonar seu antigo comportamento e alçar um degrau mais elevado na conquista da cidadania. Concebido, na segunda metade do século XIX, como natural e necessário, o castigo físico, muito usual desde os primeiros tempos do Império, terminou, com a modernização da escola e, especialmente com os trabalhos e estudos pedagógicos desenvolvidos pelo médico baiano, Abílio César Borges, Barão de Macaúbas, a serem concebidos como desnecessários e até mesmo prejudiciais. Essa mudança de perspectiva, certamente, estava intrinsecamente ligada à questão da escravidão que, já nos albores do período imperial, encontrava-se em fase de extinção. (SIQUEIRA, 2000, p. 253).

Apesar da diminuição, observada através das fontes, sobre o uso dos castigos físicos para a província paranaense, não é possível afirmar que este tipo de castigo tenha acabado, como fez SIQUEIRA, em relação ao Mato Grosso. É possível inferir, pelas fontes coligidas, que esta prática foi recorrente, nas escolas do Paraná, até pelo menos a segunda década do século XX, diminuindo gradativamente o seu uso que era alternado por castigos morais e premiações.

Em 1878, já com a lei que proibia os castigos corporais divulgada, a contenção destes tipos de práticas começou a se intensificar. Exemplo disso foi o

caso ocorrido com o professor de Curitiba, Nivaldo Teixeira Braga, denunciado ao Inspetor Geral da Instrução Pública da época, Euclides Francisco de Moura, pela Câmara Municipal da Capital, que o acusava de ter postura indesejável e imoral para um professor, além de utilizar castigos corporais.

Esta reclamação, junto a um ofício enviado pelo referido professor,⁵² foram submetidas à apreciação do Conselho Literário, que produziu uma ata da sessão extraordinária, cujo alguns trechos descrevo:

(...) Informou ainda constar-lhe que o referido professor ensina materias extranhas ao seu ministerio e que não mantem em sua escola a ordem e disciplina necessarias, tendo um numero avultado de alumnos ali attrahidos pela anarchia e deleixo que os seduzem, não obstante o castigo corporal por aquelle professor [era] empregado; o que presenciou o mesmo Sñr Presidente em uma visita áquella escola á requisição do referido professor no dia 11 do corrente [setembro] (...)

(...) [o professor] finalmente reconheceu o enfraquecimento de sua authoridade magistral, impotente para manter o silencio e suplantar a turbulencia dos alumnos, não obstante o emprego de castigo corporal, cujo instrumento tinha consigo. (1878, p. 109-10).

A indisciplina deflagrada pelas autoridades instrucionais, somada a outras atitudes, consideradas imorais para um professor público, eram motivos suficientes para uma penalização severa do professor. No entanto, a punição determinada pelo conselho literário foi a remoção do mestre para o interior, impedindo-o de lecionar na capital. Não foi condenado a pagar nenhuma multa, como nos casos citados anteriormente⁵³. Isto pode indicar que as situações que desabonavam a sua conduta não foram consideradas tão graves assim, mas deviam ser punidas, para que a Instrução Pública não ficasse desacreditada; e que professores como este, deveriam, acima de tudo, lecionar fora da capital, onde o sistema escolar devia se apresentar mais precário. Ou seja: não se podia abrir mão do professor, mas ele também não podia estar lotado na capital, cuja aparência de ordem e bom funcionamento deveriam ser exemplares.

Segundo a fonte apresentada, apesar do uso do castigo corporal, aquele professor não conseguiu manter a ordem e a disciplina em sua escola. Esse fato poderia ser decorrente do grande número de alunos, que dificultava qualquer controle por parte do mestre, mas também poderia ser indicativo da repulsa dos alunos por este tipo de prática que, lentamente, vinha sendo execrada e, naquele

⁵² O referido ofício não foi localizado no conjunto de documentos do Arquivo Público do Paraná.

⁵³ Nas páginas 31 e 33 deste trabalho.

momento, mais fortemente, pois ganhava o apoio e os investimentos discursivos do poder público.

O castigo corporal, apesar de defendido e utilizado por muitos professores, no final da década de 1870, já não produzia os efeitos disciplinadores, que anteriormente causavam. A repulsa por eles aumentou e se espalhou na sociedade. Portanto, é possível que esta prática tenha se mantido por tantos anos, devido às crenças que havia em torno dela e pelo temor que despertava, sendo estes motivos mais imperativos que o respeito ou disciplinarização originários de tais práticas. Além disso, outro fator que contribuía para sua manutenção era a representação de que os bons professores usavam a palmatória como complemento ao ensino.

O desabono dos castigos corporais, somado ao projeto civilizador/modernizador, fez com que outros tipos de punições passassem a ter um estatuto de reconhecimento social maior. Assim, os castigos morais ganharam força e aprovação social, sendo, provavelmente, os meios mais utilizados de punição da história da escolarização, se analisarmos que perduram até hoje, mudando, com o passar dos tempos, apenas a sua roupagem, mas mantendo o seu intuito de calar fundo nas almas e, de usar os meios psicológicos como principais mecanismos para a disciplinarização.

2.2 OS CASTIGOS MORAIS: em nome da moral

Como destaquei no item anterior, havia muitos professores que consideravam absurdo fazer uso de castigos físicos ou corporais, como o das palmatoadas, por exemplo, para corrigir ou punir seus alunos, independentemente da sua legalização ou proibição. Alguns destes estavam imbuídos por uma sensibilidade que condenava os castigos físicos, por estes representarem práticas de grande violência.

Outros se basearam nas idéias de civilização e modernidade, pelas quais as punições morais se justificaram exemplarmente, em oposição a quaisquer castigos físicos, que poderiam remeter a tempos bárbaros.

Neste sentido, há um professor da Instrução Pública paranaense, que se destacou na defesa aos castigos morais e, na ferrenha oposição aos castigos físicos ou, como ele designava: corporais. Este mestre, José Cleto da Silva, lecionou em

Paranaguá, na década de 1870, de onde emitiu relatórios aos responsáveis pela instrução na província, se contrapondo às formas punitivas utilizadas por vários professores em diferentes localidades.

Além das duras críticas que fazia ao uso dos castigos corporais, este professor apresentava alternativas para que a punição se realizasse através de castigos morais⁵⁴:

A palmatoria deve ser substituída por um quadro com figuras allegoricas, onde se escreva os nomes d'aquelles alumnos que forem vadios, ou que se conduzirem mal, devendo ser permittido o ingresso na aula aos pais e mais pessoas que quizerem assistir as lições, a fim de que o estímulo venha ocupar o lugar do temor.

E não se pense que por esta forma será prejudicada a bôa ordem do serviço; pelo contrario, muito lucrará com isto a instrucção publica, pois que o professor que quizer merecer um bom conceito do publico, applicará os meios de fielmente cumprir com seus deveres. (CLETO DA SILVA, 1870, p. 06- 07).

Apesar de criticar os castigos físicos, é importante perceber que, propondo uma outra forma de punir, o professor não descartava a disciplina como um meio de controle ou uma necessidade, para a efetivação do ensino. Sendo assim, sua proposta não deixava a disciplina em segundo plano, apenas apontava outras formas de disciplinar que excluía os castigos físicos. Essas outras formas estão relacionadas com o “projeto, ou entendimento educacional” que movia este mestre e que, provavelmente, era diferente das motivações ou crenças as quais faziam com que outros professores, numa mesma província, sob a mesma jurisdição ou governo, defendessem e utilizassem outros mecanismos punitivos.

Como o professor mostrava acreditar nos resultados positivos das propostas que apresentava e queria expor essas possíveis vantagens, ele sugeriu a abertura da escola aos pais. Esta abertura se configurava em uma maneira de atestar suas práticas punitivas como eficientes e, desta forma, obter a credibilidade dos pais. Isto porque, como o próprio professor reiterou em outras passagens do relato, vários destes pais só acreditavam na força disciplinadora da palmatória e, por isso mesmo, a exigiam⁵⁵. Então, esta disciplinarização, através de castigos morais, deveria reformular o pensamento dos pais. Para que isso se efetivasse, nada melhor do que possibilitar a estes pais o “ver para crer”.

⁵⁴ Cleto não denominou, em seu relatório, os castigos que propôs como morais. Mas, acompanhando as conceituações construídas neste trabalho, não vi incoerência em assim designá-los.

⁵⁵ Isto também foi identificado por SIQUEIRA (2000, p. 244-48), ao analisar relatórios e documentos de professores do Mato Grosso, no mesmo período.

Além disso, a proposta de uso dos castigos morais deveria estimular o aluno ao estudo e a freqüentar a escola ao invés de temê-la. Porém, o professor não questionou, em nenhum momento, se a punição moral não seria passível de igual ou maior humilhação para o aluno, revertendo o propósito do incentivo. Vários alunos poderiam se sentir muito mais humilhados se seus pais entrassem na escola e vissem seus nomes escritos em um mural, junto ao adjetivo vadio, do que por chegar em casa, com as mãos cheias de bolhas, por terem levado palmatoadas.

Ao propor outra forma de punição, o professor parece ter atentado, principalmente para duas coisas: a manutenção da disciplina e a instituição de castigos que não deixassem marcas tão agudas, como as da palmatória. A preocupação central de Cleto estava voltada para o controle da turma e, para isso, algum tipo de punição deveria existir.

No Paraná, o incentivo ao castigo moral é recorrente desde os primeiros regulamentos, mas havia sempre professores reclamando de sua ineficácia e justificando o uso dos castigos corporais por não obterem, com os castigos morais, os resultados almejados. Nos anos finais da década de 1870, os discursos sobre modernização, que criticavam o uso da palmatória e a classificavam como instrumento retrógrado, ganham maior visibilidade e divulgação, especialmente nos documentos que circulavam na Instrução Pública. Isto fez com que o incentivo aos castigos morais se tornasse mais intenso. Porém, é válido lembrar que, pelo menos uma década antes disso, o professor Cleto já criticava a prática de castigos físicos e apontava a palmatória como instrumento contrário ao progresso, o que demonstra a sua crença na potencialidade educativa e na sutileza oriunda dos castigos de cunho moral.

Neste sentido, SIQUEIRA (2000), ao evidenciar a discussão sobre a substituição dos castigos corporais pelos castigos morais, alerta para questões como, por exemplo, o poder conformador descoberto e obtido a partir destas práticas de punições morais:

A discussão sobre o uso da palmatória ou de qualquer outro castigo físico, a partir da década de 70 do século passado em Mato Grosso, representou um avanço na direção ao refinamento das práticas modernas, cujo castigo sutil, silencioso - o do olhar, o da representação (orelhas de burro, rabos, ficar de pé ou fora do expediente normal da aula) -, proposto na década de 80, calaria mais fundo nas crianças. Com a Modernidade, percebeu-se que o castigo mais

eficiente era aquele que deveria atingir não mais o físico da criança, mas sim sua alma. (SIQUEIRA, 2000, p. 250)⁵⁶.

Note-se, que a cisão corpo/alma continuava presente na forma de conceber o ser humano e, isto gerava sérias implicações, não só nas formas de punir, que diferenciavam castigos em físicos (para o corpo) e morais (para a alma), mas também nos momentos de educar e instruir, havendo, inclusive, disciplinas distintas responsáveis pela educação do corpo, dos sentidos e do intelecto. Neste sentido, a escola como um todo, foi produzida nesta direção, sendo seus tempos, espaços e currículos orientados para esta distinção, que marcou a corporalidade dos educandos.

Esta diferenciação, entre castigo físico e castigo moral, adquiriu uma relevância social que levava diretores de instituições de ensino a ressaltar quais seriam os meios punitivos empregados em suas escola. Foi assim que, em 1881, ao fundar um externato em Ponta Grossa, o professor Libero Teixeira Braga escreveu ao Presidente da Província, Sancho de Barros Pimentel (p. 155; 159), relatando como seria o seu externato. Destacou que este se fundamentava e baseava na educação e instrução propagadas pelos povos cultos da Europa e Estados Unidos e, que a disciplina seria mantida, em sua escola, somente por meio de castigos morais, ao invés dos físicos.

Com o estatuto de castigo moderno, que a punição moral vinha adquirindo discursivamente, naquele momento, o professor, ao declarar usá-lo, queria que seu externato fosse, igualmente, considerado moderno.

Além disso, como os castigos físicos já eram proibidos nesta época, não haveria a necessidade de explicitar que a disciplina se daria via castigo moral, pois este era o único meio permitido. Mas se isto foi feito, é um indício de que além de os castigos corporais continuarem acontecendo, aqueles que não os empregavam se tornavam diferentes. Assim, o externato poderia estar “inovando”, mesmo utilizando punições que já existiam há algum tempo. Elas eram consideradas modernas, sem

⁵⁶ É válido lembrar que, antes deste período, os castigos Lancasterianos já propunham práticas punitivas que eram remetidas como castigos de cunho moral. Estas eram marcadas pela representação e por uma violência simbólica, que culminava em humilhação. A descrição de alguns destes castigos pode ser localizada in: FARIA FILHO, Luciano Mendes de & CHAMON, Carla Simone. A escola e a festa: racionalidades distintas na conformação de um corpo civilizado no século XIX. **Pesquisa histórica na Educação Física**, Aracruz, v. 4, p. 5-26, 1999. Então, as práticas de castigos morais que SIQUEIRA (2000) identifica como castigos modernos, podem representar uma ressignificação, ao menos no plano discursivo, de punições que já existiam.

que houvesse sido criado algo realmente inovador. Isto se deu, por causa de discursos que se construíram e difundiram a seu respeito, dando-lhe esta característica.

Apesar da “mudança” proposta para a forma de punir, a boa ordem, que era prerrogativa para a obtenção do almejado projeto de “progresso e civilidade”, continuava sendo a principal justificativa para a manutenção de algum tipo de punição. Nesse contexto, o professor era visto, pelo Estado, como alguém que poderia, através da instrução oferecida, inserir crianças e jovens nesse projeto imaginado para o Brasil. Os alunos, através da escola, seriam uma parcela da população a ser atingida. E uma parcela importante, uma vez que eles eram componentes da nação que se formava.

Independente de concordarem ou não com as proposições ideológicas do Estado, parece que estão entre os objetivos da maioria dos mestres, a extensão da instrução e educação e a crença de que através delas um outro Brasil, moderno e civilizado, se efetivaria. Neste sentido, é possível que os professores se sentissem responsáveis por levar a cabo àquelas idéias, já que eles eram as pessoas diretamente envolvidas com os alunos na efetivação do projeto instrucional/educacional.

A esse respeito comentou o professor de Conchas, Felinto Elisio Cordeiro, em 1881:

Importantíssima é a missão de um professor de instrução primaria, visto como, são nestas escolas onde os meninos vão ser iniciados nos deveres que lhes cabem em o todo o correr de suas feituas existencias. Convem, pois, que nesses pequenos mundos sejam os principios da mais sã moral sinceramente praticados, afim de que, identificando-se com elles, possa o menino de hoje ser amanhã um homem digno.

Seguindo as normas destes principios, tanto quanto está ao meu alcance, tenho-me dado muito bem; pois, são tão evidentes suas utilidades que, o espírito infantil mesmo, comprehende e recebe o salutar influxo.

É isto, sem duvida que, supprindo a defficiencia de meus conhecimentos faz com que, achando eu certo encanto no ensinar, seja isso factó, esse ensino profícuo; do que pode V. Rvm. dar testemunho. (p. 161-62).

Além da responsabilidade com a função educativa que, o professor delegava para sua classe profissional, fica explícita a importância dada à formação baseada em princípios morais⁵⁷.

⁵⁷ Estes princípios eram baseados numa moral cristã, predominantemente católica. Os castigos morais, também sofriam, na maioria das vezes, esta forte influência religiosa, portanto, não bastava punir e disciplinar, para moralizar as crianças, estes preceitos morais deveriam ter uma

Para garantir esta formação, ou qualquer outro modelo que fosse ao encontro do que os mestres acreditavam ou, do que lhes era imposto pelo Estado, foram propostas diferentes formas de ensinar. Também ocorreu de forma “conflituosa”, a luta pela permanência ou eliminação de formas distintas de punir e disciplinar. Como foram grandes estas disputas por tendências, cada qual defendia aquilo que julgava mais adequado no momento de exercer a autoridade ou de explanar sobre a disciplina aos representantes da Instrução Pública. Talvez por isso, Cleto tenha reforçado seus pensamentos e idéias nos relatos às autoridades competentes:

Pesso, pois, a V. S. que se digne envidar os seus esforços a fim de que seja a férula banida das escolas como um objecto que é contrario a civilização e ao progresso, e por conseguinte prejudicial a educação e instrucção da mocidade.

Affianço a V. S. que os prejuizos que desta salutar medida se poderão originar serão muito insignificantes em relação aos beneficios que ella trará. (CLETO DA SILVA, 1870, p. 06-07).

Nesta busca pela extinção da palmatória, o professor destacava seu entendimento de que aquele era um instrumento diretamente oposto ao progresso. Falar em algo contrário ao progresso naquele período podia ser entendido como blasfemar contra a luta de uma sociedade que pretendia, a “qualquer custo”, se inserir no cenário de modernidade, inspirado pelas nações européias e norte-americana. Sendo assim, adjetivar a palmatória como retrógrada, velha e ultrapassada, era um forte argumento para atacar este instrumento punitivo, demonstrando, que ele não poderia trazer benefícios e, tampouco, deveria ser utilizado no século dos progressos. Reforçando esta idéia, o professor comentou, no desfecho de seu relato, que, se houvesse algum prejuízo, este seria insignificante se comparado aos ganhos, o que indica, portanto, que o possível prejuízo não faria diferença.

Muitos professores e inspetores acreditavam nisso e afirmavam que a boa ordem e obediência só poderiam ser decorrentes da relação de franqueza, confiança e respeito do mestre para com o aluno e, não do possível medo gerado pelo uso ou pela imagem da palmatória. Em 1872, o Inspetor de Castro, Conrado Caetano Erichsen, declarou isto sobre a escola de sua cidade. Há também vários outros documentos do período que fazem o mesmo destaque, salientando, ainda, que havia ordem sem a necessidade do castigo físico. O que não foi identificado nestas

fundamentação religiosa. Cf: MANOEL, Ivan Aparecido. **Igreja e Educação Feminina**: uma face do conservadorismo (1859-1919). São Paulo: Ed. UNESP EDUNESP, 1996.

fontes é se estes professores faziam uso de algum tipo de castigo moral, ou algum outro meio que pudesse disciplinar.

A legislação previa, na maior parte dos regulamentos para a instrução, que os castigos aplicados deveriam ser de cunho moral. Isto foi constatado através do regulamento de 1857, primeiro organizado no Estado, e tem continuidade nas emendas ou mesmo nas legislações que foram elaboradas posteriormente. Exceção é feita no ano de 1873, através da já citada lei nº 361, de 19 de abril, quando, Manoel Antonio Guimarães, o então vice-presidente da província sancionou a permissão do uso da palmatória nas escolas primárias.

No decorrer dos anos, o que se pôde observar, foi uma mescla de tendências e opiniões sobre os castigos, cujas práticas fizeram-se igualmente diversas.

Entre os castigos considerados morais, de acordo com a definição estabelecida neste trabalho, destacaram-se os bancos para castigos. Quando os professores queriam punir seus alunos usando este instrumento, colocavam-nos sentados nos tais bancos de costas para o restante da turma e lá as crianças castigadas deveriam permanecer, paradas e silenciosas até que o professor as liberasse do castigo. Este banco ficava em um local que permitisse a todos os outros alunos da classe o acesso visual aos castigados. Até que ponto estes castigos eram usados, ou mesmo qual era sua eficácia, é difícil saber. Mas é fato, que várias escolas do Estado não abandonavam estes banquinhos. Isto foi verificado através de diversas requisições de móveis e utensis para as escolas, que incluíam tal banco, em suas listas.

O professor da 1ª cadeira masculina de Castro, Pedro Saturnino de Oliveira Mascarenhas, por exemplo, escreveu, em 1878, ao Inspetor Geral da Instrução Pública e apresentou uma cópia do orçamento da despesa, previsto para 1879, em sua escola. No item 'móveis', pediu "hum banco de 1,50 m de comprimento, para castigos" (p. 64A –69). No ano seguinte, o mesmo professor solicitou, mais uma vez, ao Diretor da Instrução Pública, "hum banco de comprimento sufficiente para castigos dos alumnos" (p. 176-83). O professor Joaquim Duarte de Camargo, em 1880, após relatar o estado da 2ª cadeira masculina de Castro, fez a mesma solicitação, incluindo um banco pequeno para castigos, no orçamento proposto para o ano vindouro, de 1881 (p.179-84).

Outro tipo de castigo moral que foi praticado era muito parecido com aquele proposto pelo professor José Cleto (a escrita dos nomes dos alunos em quadros que ficariam expostos na sala de aula). Porém, neste outro castigo era seguido o critério de agrupar os alunos conforme o êxito obtido ou não, o que evidenciava “bons e maus” comportamentos.

Na ata em que Libero Teixeira Braga declarou que o professor de Morretes, Lindolpho de Siqueira Bastos dividiu sua turma em duas utilizando, para ela, classificações distintas, é possível perceber estas semelhanças com a proposta de Cleto:

(...) na sala da aula de 1ª cadeira de instrução primaria, do sexo masculino, reunidos a convite do Sr. Professor respectivo, as Exª Srª Professoras da 1ª e 2ª cadeira d'esta mesma cidade e as pessoas abaixo assignadas, forão estas convidadas a tomar assento na mesa presidencial; em acto continuo o Sr Professor fez uma locução demonstrando o fim da reunião e o proveito que d'ella deveria colher, dando em seguida aos seus alumnos em presença dos espectadores uma sessão extraordinária, na qual produzindo o seu methodo de ensino, revelou dedicação, gosto e regularidade, exhibindo provas muito significativas do zelo e interesse que toma pelo adiantamento dos mesmos alumnos:

estes achão-se classificados em 1ª, 2ª e 3ª classe divididas em duas turmas ou grupos, que são designadas por duas bandeiras =**Perseverança e Ociosidade**=, isto é, os estudiosos ou turma dos perseverantes; os madraços ou turma dos ociosos.

Cada uma d'essas classe [sic] forão por sua vez submittidas ás lições respectivas e exercícios no quadro preto, reactivamente ao adiantamento de cada uma d'ellas, mostrando d'esta forma, o Sr Professor, não desperdicar [sic] um momento de trabalho em prol dos alumnos, pela bôa distribuição de tempo e lições ás classes, testemunhando com os proprios alumnos, ser o seu systema de grande vantagem.

(...) Por informação do Sr Professor, sabemos que as duas turmas ou grupos que compõem sua aula, conquistão uma das bandeiras, por meio de argumentos no fim de cada semana, sendo isto um meio muito fecundo de estímulo aos meninos, que não deverá ser esquecido pelos espiritos inteiramente interessados pela educação juvenil. (1881, p. 300-01 - grifos do original).

As pessoas convidadas pelo professor não foram escolhidas ao acaso. Ele queria tornar públicos os resultados que estava obtendo, com a sua forma de educar, demonstrando quão eficiente era o seu método, especialmente para os demais professores, provavelmente, por serem os especialistas da área e lecionarem na mesma cidade.

O Inspetor que relatou os fatos mostrou-se bastante impressionado com o modo de conduzir os estudos utilizado por este professor e, por isso, teceu vários elogios a respeito e destacou seu método da divisão das turmas. Além disso, é possível inferir a admiração pelo método, que retratava uma preocupação com a racionalidade, que é uma característica bastante forte pra o período (SIQUEIRA,

2000), assim como, para o processo de escolarização que emergiria, em nível mundial (VINÃO FRAGO, 1990).

Sendo o professor tão zeloso, não deveria haver alunos ociosos; todos deveriam ser igualmente empenhados, respondendo ao cuidado do professor e, às constantes tentativas de homogeneização, advindas do mundo escolar. No entanto, a permanência desta atitude e, especialmente, sua explicitação, pode ser entendida como testemunho das diferenças e diversidades dos escolares. A heterogeneidade provocava a necessidade de o professor dispor-se a criar estratégias para o atendimento de todos visando, principalmente, à melhora daqueles que mostravam pouco desenvolvimento. Neste sentido, podemos entender que este professor se mostra como mestre dedicado e criativo. Com a sua estratégia de divisão de turmas, buscava ainda contribuir para a disciplinarização e emulação dos alunos.

O professor entendia que um aluno que fazia parte dos 'Ociosos' estudaria com mais afinco, para fazer parte dos 'Perseverantes'. Estes, por sua vez, estudariam para manter sua posição neste grupo; ir para o outro representaria grande humilhação.

O termo 'perseverante', colocado em oposição à palavra 'ocioso', remete à idéia da insistência ou persistência para ser bom aluno, comportado, produtivo e bem visto, uma vez que 'ocioso' refere-se diretamente a quem não faz nada e, por isso, não conquista nada. Pode-se perceber a inferência subliminar de que só através do trabalho, do esforço, é que era possível obter alguma coisa e se tornar uma pessoa de bem.

A forma pela qual se conquistava a bandeira dos grupos indica a necessidade de aplicação constante ao ensino, já que ela mudava toda semana. Provavelmente, o Inspetor e o professor consideravam esta uma estratégia brilhante, pois levaria os que pertenciam aos 'Ociosos' pensar da seguinte forma: "é só uma semana e posso me aplicar e trocar de bandeira", enquanto os 'perseverantes' poderiam imaginar: "Puxa! Só tenho uma semana para mostrar que mereço continuar com essa bandeira". Desta forma, ambos os grupos tendiam a ser empenhados, o que provavelmente criava comportamentos competitivos e atitudes acirradas. Além disso, para quem estava no grupo da 'Perseverança' havia o "peso" da necessidade de manter-se lá, afinal, seria uma humilhação ter que passar a pertencer ao outro grupo. Da mesma forma que era humilhante aos meninos que ascendiam de classe,

quando se usava o método mútuo, e não conseguiam nela se manter. O princípio usado pareceu ser o mesmo: "... se um menino depois de ter passado para uma classe superior se esquece do que aprendeu na inferior, é preciso torná-lo a passar para a classe de que tinha saído, humilhação que serve de castigo assaz rigoroso e que estimula a ambição dos meninos" (MENDONÇA, 1982, p. 368-9 apud LINS, 1999, p. 83). Para quem estava no outro grupo, havia a necessidade de se dedicar, para deixar de lado a humilhação de carregar a bandeira da 'Ociosidade' e, de pertencer à turma dos "mal vistos" na escola. Esta última equipe, só pelo fato de carregar a bandeira da ociosidade, certamente já agregava o que o castigo moral previa em seus alicerces: a humilhação

Do ponto de vista da instrução, talvez as contribuições do método realmente fossem eficazes, uma vez que poderiam gerar o interesse em estudar, mesmo que fosse, apenas para mudar de bandeira. Analisando pelo lado comportamental, era possível que os alunos entrassem em discórdia, (ao menos um grupo contra o outro), por causa da competição gerada, e daí decorressem comportamentos tumultuários que exigiriam do professor algum tipo de punição, além da permanência ou rebaixamento para o grupo da 'Ociosidade', que poderia ser entendida, por si só, já como uma forma de punição.

Além disso, o método daquele mestre mantinha as crianças sob a constante pressão da classificação, o que moldava os seus hábitos e comportamentos, sempre no sentido de enquadrá-las e padronizá-las. Não foi por acaso que a classificação se tornou a principal característica das escolas graduadas, segundo VINÃO FRAGO (1990), alguns anos mais tarde, quando se iniciou por todo mundo seu processo de surgimento e consolidação.

Finalmente, o inspetor salientou que quem se interessava de fato pela educação deveria considerar (e provavelmente deveria aplicar), o método da divisão em duas turmas (por isso os participantes da reunião não haviam sido escolhidos por acaso). Eles poderiam se inspirar e imitar o método, utilizando-o em suas escolas.

Nesse sentido, a sessão extraordinária, bem como a ata produzida nela, podem ter sido utilizadas como meios de promover e divulgar uma forma de disciplinar, um método diferenciado e, que tinha comprovações de eficiência. Já em funcionamento, este método mostrava resultados positivos, os quais o professor fez

questão de enfatizar. Ao explicitar estes resultados, com a demonstração pública das crianças após a sessão, era mais fácil convencer os demais professores, e assim espalhar estas idéias ou alternativas de castigos morais.

Neste sentido, expor publicamente os alunos, como propôs Cleto e também o professor Lindolpho Bastos, podia causar uma melhora tanto nas condutas, quanto no aprendizado dos alunos, o que parecia ser o objetivo destes mestres. O que também não se pode deixar de notar, era o poder que tais ações tinham perante os alunos, a ponto de mobilizá-los em um sentido único. Isto demonstra que, de fato os castigos morais calaram fundo na alma dos educandos que, lentamente, iam se conformando à disciplina imposta pela instituição escolar. Isto, provavelmente, não abrangeu todos os alunos, senão a escola não precisaria inventar e reinventar diferentes e novos mecanismos punitivos ou, dar uma nova maquiagem a velhas práticas de disciplinarização. Tais atitudes demonstram que havia algum tipo de resistência, ainda que seja difícil identificá-la e apreendê-la pelas fontes, que estão temporal e espacialmente afastadas dos fatos ocorridos e, representam apenas os meios de construir uma versão possível para aqueles acontecimentos do passado.

2.2.1 A humilhação como mecanismo reforçador da ordem

Apoiados, muitas vezes, na própria legislação – que, no Paraná, por todo o período estudado, previu os castigos morais -, muitos professores utilizaram estas práticas para disciplinar corpos e doutrinar espíritos.

Neste sentido, era comum tratar corpo e espírito cindindo-os, como se o corpo servisse apenas como um lugar onde habitava a alma. Então, neste caso, o castigo moral seria eficiente apenas se pudesse causar impacto, sem marcas visíveis (como as causadas pela palmatória), porém, com forte efeito psicológico. A humilhação, advinda de castigos morais, cumpria perfeitamente este papel.

Talvez, pelo impacto que os castigos tinham na disciplinarização, professores como Cleto, entre tantos outros de seu tempo, não abriam mão destes tipos de punição. Estes professores acreditavam que castigos de cunho moral eram muito mais eficazes, para disciplinar os meninos, do que os castigos físicos e, como eram mais sutis, não despertariam o ódio que os golpes de palmatória suscitavam.

Talvez o professor não houvesse se questionado sobre a possibilidade de estas formas por ele propostas terem efeito contrário, como apontado a pouco. Mas,

é possível que um aluno que visse o seu nome escrito abaixo do adjetivo 'vadio' em um quadro, que era de visibilidade pública, sentisse raiva, revolta, além de vergonha. Estes sentimentos colocariam os castigos morais em proximidade com os castigos físicos, do ponto de vista do aluno, uma vez que eles também estariam aviltando o espírito do educando, ao permitir que este fosse identificado pelos colegas e/ou outras pessoas como um estereótipo negativo.

Apesar de esta ser uma possibilidade de interpretar os efeitos dos castigos morais, não parece ser a interpretação efetivada por grande parte dos professores naquele período. Isto é válido, inclusive, para outros estados, nos quais a relação confiança x aviltação do corpo do aluno foram usadas como justificativas para aqueles que defendiam a punição através de castigos morais. Um exemplo disso é oferecido por LEMOS (2002), ao analisar a resposta de uma prova de seleção para ser professor na cidade Imperial. A professora que ficou em 2º lugar no exame de 1855, Francisca Albina, disse o seguinte:

o meio de puni-las melhor, acho ser o moral, porque uma criança não ouvindo pela palavra e castigos morais, não haverá nada que a corrija, sem as irritar o que é muito prejudicial, pois eu acho que a brandura é mais conveniente para ellas amarem seus mestres, porque dessa maneira ellas esforcao-se em agradar-lhes. (Francisca Albina, 1855 apud LEMOS, 2002, p. 07).

Este texto, da professora do Rio de Janeiro, pode demonstrar a credibilidade dada aos castigos morais como única possibilidade disciplinadora eficaz, contrariamente àqueles que creditavam todos os votos à força da palmatória. Pode ser também que a professora estivesse usando uma estratégia, para ser aprovada no concurso, pois, uma vez que soubesse da proibição dos castigos físicos, poderia estar elogiando os morais com um objetivo certo.

É reforçada a necessidade de manter uma relação de paz e ternura com os alunos. Esta me parece uma estratégia muito eficiente, pois, se a professora conseguisse fazer com que os alunos quisessem agradá-la a todo o momento, seus problemas disciplinares estariam acabados ou muito diminuídos. Esta relação de docilidade que, em vários momentos, diferentes professores tentaram estabelecer com seus alunos, demarcou uma mudança de perspectiva na educação: ao professor já não bastava apenas se impor porque detinha a autoridade em sala de aula; era preciso ter a aprovação, reconhecimento, respeito e legitimação, por parte dos alunos. Para isto, era imprescindível uma relação cordial, de confiança e, até

mesmo, afeto entre aluno e professor, que não poderia ser obtida nem pelos castigos físicos e nem pelas humilhações, constantemente despertadas pelos castigos morais.

Neste sentido, a entrada da mulher no magistério permitiu que essa situação se verificasse mais facilmente, ao menos para as professoras. Vistas na escola como uma segunda mãe, a mulher professora fazia questão, na maioria das vezes, de agir com todos os cuidados, cautela, doçura e ternura, que eram consideradas características essencialmente femininas e maternas. Aliás, por todo século XIX e boa parte do XX, não foi questionada, em nenhum momento, nem mesmo pelas mulheres consideradas mais feministas naquele momento, o fato de que a função inata da mulher era ser mãe. Por isso, a mulher professora tratava o magistério quase como a extensão da maternidade e, a escola, por conseguinte, como a continuação do lar, assumindo em sala de aula, a mesma postura maternal⁵⁸:

Quanto tem a instrucção ganho depois que se extinguiu o resigno castigo corporal!
O facto que presencio e que aprecio me enche de satisfação. Prossiga a Senr^a Professora na sua pacifica missão de instruir, que, longe de ser uma mestra algoz, como erão as de tempos que se forão, será uma Mestra amiga, uma Mestra Mãe. (Inspetor Paroquial José Celestino de Oliveira, 1880, p. 119)⁵⁹.

Além de frisar a importância da extinção dos castigos corporais, o inspetor aponta a relação da professora com a mãe, que eram figuras indissociáveis se analisarmos do ponto que a mulher professora, provavelmente, era ou seria mãe. Também se remete às mestres ‘algozes’ como pertencentes a tempos que já foram. Isto é uma característica bastante comum nos documentos do período: a de tratar o passado como algo que estava, temporalmente, muito distante do tempo presente em que aquelas pessoas viviam. O passado também era apontado, constantemente, como algo pior em relação ao presente que trazia boas e novas perspectivas e se caracterizava por avanços.

Se as punições se tornaram melhores ou piores, no sentido de sua eficiência, é difícil dizer; porém os esforços não cessaram para que a disciplina fosse inculcada

⁵⁸ No século XIX a mulher começa, timidamente, a se inserir no campo profissional do magistério e isto ganha um impulso a partir da primeira década do século XX. Sobre a inserção da mulher na carreira do magistério, no início do século XX no Paraná, ver: SOUZA, Cristiane dos Santos. **A mulher professora na Instrução Pública de Curitiba (1903-1927): um estudo na perspectiva de gênero**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, área de História e Historiografia da Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2004.

⁵⁹ Apesar desta fonte se encontrar em um AP de 1880, ela está datada com o ano 1874. Para facilitar a localização mantive a data do AP no qual o documento está arquivado: 1880.

nos alunos. Nesta perspectiva, havia professores com propostas e ações mais sutis (nem por isso menos violentas) e outros com propostas mais explicitamente agressivas. Isto também podia variar com a interpretação dada pelas diferentes pessoas que analisavam as diversas formas punitivas empregadas ou existentes.

Para exemplificar, há um caso em que um subinspetor da cidade de Nhundiaquara encaminhou, ao Inspetor Geral da Instrução Pública, uma acusação contra o professor público José Gonsalves de Moraes, por este fazer uso de castigos corporais. O professor, no ofício abaixo transcrito, apresentou sua defesa diante das acusações feitas:

Jamais appliquei castigo aos meus escollares collocando-os, no cumprimento das penas, em espectáculo publico sujeitando-os desse modo a mófa e irrisão dos transeuntes. Isso seria um excesso tal, que necessariamente degeneraria no odioso e ridiculo matando d'essa arte as boas tendencias dos meninos para o estudo. Imponho, quando merecem, mas com ordem e moderação, os castigos que as leis e os usos considerão o movel da boa disciplina. Suas penas faço-os cumprir não excedendo as orbitas da conveniência, de modo a conservar sempre os brios e bons sentimentos dos meus discipulos. (1869, p. 226-27).

Esta fonte pode indicar, mais uma vez, a confusão que se fazia no momento de definir o que era castigo corporal ou castigo moral. O tipo de castigo que o professor diz não ter usado era, segundo os regulamentos, uma forma de castigo moral, que eram os aceitos legalmente, mas ele foi acusado de impingir castigos corporais.

Ficou enfatizado, na defesa deste professor, que ele estava castigando seus alunos somente com as punições previstas por lei. Talvez para deixar evidente que não tomou as atitudes pelas quais foi acusado, o professor demonstrou ser contra os castigos físicos e, (curiosamente) contra castigos de extrema humilhação, do qual parece ter sido acusado. Vale ressaltar, que a lei previa castigos que incitassem ao vexame; mas tais castigos também deveriam ter um limite, para preservar, inclusive, o interesse do aluno pela continuidade dos estudos.

Ao referir-se aos castigos e leis, que eram o 'móvel' da boa disciplina, é possível apreender que, independentemente do tipo de punição, sempre havia algum castigo previsto na legislação pois, a sua existência era responsável pela manutenção da ordem e também por bons comportamentos.

A humilhação foi tão fortemente deflagrada no tipo de castigo do qual o professor foi acusado, que é possível que ele estivesse negando a sua utilização por

ter atentado para as sérias conseqüências cuja aquela atitude poderia implicar. Do contrário, para preservar os ‘brios’ dos alunos ele não poderia nem mesmo usar os castigos previstos por lei, pois, uma vez que estes estimulavam causar o vexame ao aluno, a humilhação certamente feriria os seus brios.

Como nem sempre estes tipos de humilhações foram suficientes para conter os corpos “endiabrados”, mal comportados ou mesmo os com dificuldades de aprendizado, havia medidas que eram consideradas de caráter extremo, só para casos em que nenhum outro meio fosse possível corrigir. A expulsão caracteriza esse exemplo. Ela era considerada como uma atitude extrema, que só poderia ser usada quando já se houvesse tentado de tudo. Para ser expulso, o aluno, certamente, já havia sido castigado pelo professor das mais variadas formas possíveis, sem o êxito esperado; incluindo, dentre as punições sofridas, os castigos morais e também os físicos.

Por isso mesmo, a expulsão caracterizava a maior humilhação pela qual um aluno poderia passar. Ser expulso representava que o educando não tinha condições de se tornar aquele homem que o Estado havia almejado para compor a nação e que se formaria na escola. Sendo assim, ele se tornaria um alguém sem futuro.

Apesar de toda a imagética construída em torno do ato da expulsão, e das tentativas para evitá-la, houve casos em que os professores se convenceram de que todos e quaisquer esforços seriam sempre inúteis, para educar determinados alunos. Principalmente com esse argumento, incrementado por outros afins, vários professores se valeram do regulamento da Instrução Pública e solicitaram ou comunicaram a expulsão dos ‘alunos incorrigíveis’.

Communico a V. S^a, que em dias do mez de Novembro findo, fui forçado a expulsar o alumno de nome Stanisláo Ferreira Paulista, de idade de 16 annos, pelo motivo que passo a expor: Estando eu em exercicios oraes de Arithmetica e não fazendo caso este alumno, do meu ensino, ordenei-lhe que tomasse o livro, ao que respondeu-me que não o faria, e incistindo por varias vezes afim de faser chegar ao cumprimento dos seus deveres, e como nada pudesse obter, mandei-o que se retirasse da aula, e sahindo lançou mão de um canivete e desafiou-me; avista do procedimento inqualificavel deste alumno, expulsei-o entendendo que era o unico meio de não perder a força moral. (GUIMARÃES, Antonio José de Souza, 1881, p. 45).

Nesta fonte específica, o fator idade pode ter sido um ponto crucial para determinar a expulsão do aluno. Uma vez que este já se apresentava com 16 anos,

o professor poderia imaginar que, se ele não havia se educado até aquele momento, não restaria muito mais o que fazer, pois, acompanhando o que apontou Gilberto Freyre (1951), meninos a partir de 12 anos já eram considerados praticamente adultos. Os de 16 já eram tidos como adulto com certeza, portanto, deveriam se comportar como tal, jamais desrespeitando seu mestre.

O professor não poderia, jamais, ser desautorizado perante a turma, sob pena de perder a autoridade e o respeito dos alunos. Assim, eles recorriam a qualquer medida, fosse ela considerada extrema ou não, para não perderem sua 'força moral', que, aliás, era considerada característica imprescindível para exercer a profissão de professor. Este já era um motivo bastante forte para o professor imputar a expulsão, pois, uma vez que sentisse sua autoridade ameaçada poderia forçar uma expulsão, alegando que o aluno não tinha jeito. Por isso, sempre se justificavam dizendo que eram 'forçados a expulsar o aluno', devido às circunstâncias. Outra coisa importante é que não há, entre os documentos, cartas de defesa feitas pelos alunos expulsos, fonte que seria fundamental para analisar as justificativas e o ponto de vista do educando. Assim, cabe apenas indagar e tencionar as justificativas ofertadas pelo professor, que neste caso, se verdadeiras, são plausíveis para o pedido de expulsão.

O julgamento da conduta que levava o indivíduo a ser expulso também ficava a esmo, ou melhor, variava de acordo com os pensamentos, experiências e práticas do professor, bem como do Inspetor Geral, uma vez que os regulamentos não explicitavam, claramente, quais eram as condutas dignas de expulsão.

Outra atitude que se mostrou peculiar, tanto nas fontes que descrevem pedidos de expulsão, como nas que declaram uso de castigos proibidos, foi o relato, por parte dos professores, de que estes insistiam sempre em contornar a situação e tentar resolvê-la, conversando, alertando, avisando, para só então tomar uma postura mais enérgica ou recorrer a castigos. A insistência em marcar que se procurava resolver a questão por meio do diálogo pode revelar: excesso de cuidado; muita indisciplina (para a qual as punições tinham que ser extremas); ou, a tentativa do professor de mascarar as situações que punham em risco o seu magistério, portanto, acusando logo o aluno, que tinha a voz menos ativa na hora em que os acontecimentos eram julgados e condenados. Mas a insistência em relatar que todos os esforços haviam sido empregados era fato recorrente.

Tenho a honra de dirigir-me a V. S.^a a fim de conceder-me faculdade para usar da medida estabelecida no art.º 48, clausula 7^a do Reg. de 8 de Abril de 1857, em relação ao alumno da escola que rejo, Henrique Tibiriçá de Menezes Doria.

A severidade e gravidade do castigo estituído no citado art.º tem feito com que, repugnando lançar mão delle eu tenha feito os esforços a fim de conseguir do mesmo alumno um comportamento supportavel; mas com pezar sinto-me convencido de que serão sempre insufficientes esses meus esforços para chegar-se a tal resultado.

O menino de que fallo tem já dose ou trese annos, com esta idade e com os mimos que parece ter de sua familia pouca importancia dá aos castigos de que posso usar em rellação a elle.

Desde que tomei conta da escola tenho lutado com o pessimo procedimento de tal alumno e procurado por todos os meios a meu alcance, conseguir que elle se corrija, mas em vês de obter tal resultado tenho tido despraser de supportar na escola um menino, que sobre tudo busca desmoralisar aos seus companheiros e é superior aos castigos.

Ha dous ou tres dias fundado no artº cito clausula 6^a do dito Reg. Dirigi uma carta ao Snr. Cap. Bento Antonio de Meneses, encarregado desse menino aqui, pedindo-lhe algum rigor para com elle a fim de o corrigir, e esse meu pedido todo attencioso como foi, em vês de produzir o effeito salutar que eu esperava teve em resposta um montão de desaforos dirigidos pela mãe do menino ao portador da carta, e a mim que as teria recebido como insulto se não os reconhecesse como somente uzados por aquellas pessoas que jamais receberão luses de educação.

Por estas rasões eu tendo que, o alumno fallado não pode mais continuar na escola que rejo. Por isso venho pedir a V. S.^a autorisação para usar dos meios que me dá o artº cito, 48, clausula 7^a do Reg. de castigo a alumno incorrigivel. (1871, p. 105-6).

Este professor também ressaltou o esforço, que segundo ele, empreendeu, e destacou sua falta de êxito, o que era decorrente do mau comportamento do aluno e não por sua incompetência ou falta de insistência. Para reforçar isto, apontou a família, que convivia com o garoto e, portanto, influenciava em sua educação, como pessoas mal educadas por não terem recebido as 'luzes da educação'. Esta, provavelmente se remetia a educação escolarizada. Além disso, a família era acusada de mimar o menino, o que tornava os castigos usados pelo professor sem efeito. Ao se referir a esta família do aluno, o professor demonstrou compaixão, por se encontrarem, segundo ele, em situação de ignorância, o que justificava os seus procedimentos e também a criação do filho mal comportado, porém, não justificava que o professor tivesse que suportar um aluno, fruto dessa má educação de família não escolarizada. Então, o mestre se mostra compreensivo quanto à falta de educação da família, mas ao propor a expulsão explícita que não tinha obrigação de suportar os maus comportamentos, e sim, apenas compreendê-los.

A idade do aluno, aqui, também foi utilizada como justificativa para demonstrar que seria difícil corrigi-lo ou educá-lo, uma vez que ainda era rebelde já com idade considerada avançada.

O professor demonstrou uma certa implicância em relação ao menino, uma vez que indicou seu desprazer em relação a ele. Este pode ter sido um fator

fundamental, que reuniu esforços do professor, no sentido de construir ou agravar motivos que pudessem coligar na expulsão do menino desafeto.

Ao se tratar das expulsões solicitadas ou efetuadas nas escolas paranaenses, da segunda metade do século XIX, é possível afirmar que se tratavam sempre de alunos considerados impossíveis de se educar, sob a ótica do professor. Do contrário, todos os esforços deveriam ser convergidos para evitar que estes ficassem fora da escola, ainda mais os que já estavam matriculados. Pois, uma vez que estes fossem expulsos, além da humilhação sofrida, eles estariam banidos do recinto escolar, que tinha por obrigação traduzir a educação e instrução determinada pelo governo. Provavelmente por isso, os outros meios punitivos não podiam deixar de ser empregados para tentar “regenerar” todos os alunos que, por acaso, estivessem “perdidos”.

Para que essa “regeneração” ou correção fosse eficaz estavam sempre presentes, no foco dos castigos morais, as humilhações, classificações e comparações que, quase sempre, redundavam em competições. Por isso, a idéia de emulação esteve sempre, tão arraigada à idéia de castigo moral.

Apesar de propostos e legalizados desde os primeiros regulamentos da Instrução Pública paranaense, quiçá brasileira, os castigos morais ganharam força e reconhecimento a partir da década de 1880, como bem salientou SIQUEIRA (2000), quando os discursos sobre eles se tornaram mais enfáticos e acompanhados daquelas outras falas que o apontavam como modernos e defendiam a necessidade de modernizar. Se era preciso modernizar a sociedade, e isto se fazia em grande medida via escola, os castigos escolares também deveriam ser modernizados. Por isso, se fazia necessário substituir os castigos físicos e aviltadores dos corpos das crianças, pelos castigos morais, mais sutis e eficientes, à medida que atingiam a alma e, arrancavam dos alunos bons comportamentos para evitar humilhações públicas.

Mas, se para atingir aqueles objetivos de modernizar e civilizar era preciso ganhar o coração dos alunos, tanto as agressões físicas ou palmatoadas quanto as humilhações, ou seja, tanto os castigos corporais quanto os morais, eram inadequados ao que se pretendia. Desta forma, a distribuição de prêmios podia ser entendida como uma alternativa bastante sedutora para um controle corporal. Através dela se vigiava, controlava e punia, na mesma intensidade que nas outras

formas disciplinares, porém, com o diferencial de que, muitas vezes, estas práticas passavam despercebidas, devido aos mecanismos que despertavam.

2.3 AS PREMIAÇÕES: novas ou velhas práticas de controle corporal?

Há um discurso, possivelmente anterior ao das punições através de castigos físicos, que indica o impacto que o bom relacionamento do professor com seu aluno poderia ter na educação. É possível identificá-lo no *Règlement pour les écoles de la ville de Lyon* (Ch. Demia, 1716, p. 17 apud FOUCAULT, 2002, p. 150), no qual se aconselha o professor a

evitar, tanto quanto possível, usar castigos; ao contrário, deve procurar tornar as recompensas mais frequentes que as penas, sendo os preguiçosos mais incitados pelo desejo de ser recompensados como os diligentes que pelo receio dos castigos; por isso será muito proveitoso, quando o mestre for obrigado a usar de castigo, que ele ganhe, se puder, o coração da criança, antes de aplicar-lhe o castigo.

Esta citação está permeada de elementos que apontam para uma “cultura da alma, do coração dos alunos”, que seria muito mais funcional que a dos castigos, pois não aviltaria os seus espíritos ou corpos nem deterioraria a confiança do aluno, em relação ao professor, necessária ao processo educacional e também ao controle disciplinar que se pretendia estabelecer, além de incitar a conquista e, não a imposição, do devido respeito, tão almejado por alguns professores.

Esta idéia, apontada acima, se espalhou mundialmente, tornando-se, inclusive, motivo de debates na Instrução Pública e, principalmente, ajudando a configurar as práticas dos professores, em relação a seus alunos, estendendo-se estas condutas para o momento das punições.

A relação de confiança e cordialidade, entre professores e alunos, foi fortemente destacada por professores paranaenses, que buscaram, nesta relação, identificar outras formas de disciplinar seus alunos.

Isto contribuiu para que castigos corporais fossem, socialmente, em certas épocas, tendo relevância menor em relação a castigos morais, e, que estes também começassem a ser questionados, à medida que se passou a optar pela possibilidade

do emprego das premiações como conduta disciplinadora⁶⁰. Com elas, só os bons comportamentos seriam exaltados; a dor ou humilhação não deveriam mais ser contemplados, mas sim, os êxitos.

Era mais agradável, inclusive, escrever às autoridades relatando que as sessões ocorreram na mais perfeita ordem, e que os alunos receberam prêmios, ao invés de relatar que, por maus comportamentos, foram-lhe aplicados castigos. Esta situação podia causar a sensação de avanço na Instrução Pública, que levaria ao “tão sonhado” progresso. Como exemplo, o termo de exame relatado pelo Padre Donato, Inspetor Paroquial de Guaratuba, em 1881:

... declarei encerrado e findosos [os] trabalhos da aula do sexo masculino, e distribuídos os premios aos alumnos de todas as classes, que se distinguirão nos exames; apreciei juntamente com a comissão examinadora o bom andamento intellectual e moral dos alumnos. Devido este resultado á dedicação, methodo e intelligencia do digno professor Crispim José de Freitas Castro; que com trabalho assíduo desempenha o seu importante magisterio. (p. 25).

É possível perceber a questão da educação como algo processual, que só teria êxito com trabalho, duro e constante, que geraria frutos vindouros, que resultariam necessariamente, no progresso.

Este progresso seria o resultado do sucesso, que era quase sempre responsabilidade da boa conduta e da dedicação do professor. Já o fracasso era, na maioria das vezes, imputado aos alunos, que eram acusados de não se comportarem, não aprenderem, e de terem famílias intocadas pelas ‘luzes da civilização’.

Para desmistificar essa imagem do aluno como o mal comportado, o ingênuo, ou outro qualificativo que apenas o reportava como um ser conformado, temos os exemplos das diversas estratégias empreendidas com o intuito de conformar os educandos. As punições e práticas disciplinares constituem exemplos bastante profícuos de que os alunos tinham vontades próprias e, muitas vezes, se movimentavam em direção de realizar estas vontades, deixando de lado ou, em segundo plano, todo o resto. Do contrário, não seria necessário criar e regulamentar tantos tipos de castigos. Por isso, as punições tiveram que passar por diversas

⁶⁰ Apesar de uma certa mudança nas formas de conceber e de aplicar castigos ou premiações, o fato de um ou outro se sobressair, em momentos distintos, não implicou em apagamento de nenhum destes métodos punitivos e disciplinadores, que por todo século XIX e grande parte do XX coexistiram.

roupagens, para que sempre pudessem estar investidas de um caráter que permitisse controlar, vigiar, corrigir e disciplinar, além de punir.

Não só no Paraná estas mudanças ocorriam, mas novas (ou talvez não tão novas) idéias se propagavam pelo Brasil, sempre no sentido de repensar e tornar mais eficazes os processos e mecanismos de controle e disciplinarização, através dos quais castigos físicos, castigos morais e premiações se alternaram e/ou complementaram no ambiente escolar.

No trabalho desenvolvido por Eva ALVES (2002), no qual a autora analisou o Atheneu Sergipense, é pertinente destacar a informação por ela trazida de que no estatuto daquele estabelecimento havia regras bem claras para a manutenção da disciplina⁶¹. Neste documento, os castigos físicos foram mantidos para os casos em que somente o desejo de conseguir as premiações não contivesse seus alunos e também, possivelmente, para explicitar as relações de poder ali contidas.

Capítulo 9º Dos Premios e Castigos

Art. 49º Os alumnos que se distinguirem por sua applicação, assiduidade, serão premiados no fim do anno lectivo pela Congregação.

Art. 50º Os prêmios consistem:

§1º Em notas e distincção nos exames annuaes.

§2º Em dadivas de obras litterarias importantes.

Art. 51º Alem dos castigos de que trata o Regulamento de 24 de Outubro de 1870, empregarse-há mais a de detenção em um compartimento, que o Atheneu terá especialmente para este fim, detenção que será determinada convenientemente pelo Director, de per si ou de acordo com o respectivo Professor, quando o facto a punir-se tiver dentro do estabelecimento.” (NUNES, 1984, p. 289-299, citada por ALVES, 2002, p. 08-09).

Alves ressaltou que em todos os regulamentos do Atheneu, desde a sua criação, havia cláusulas que previam as premiações. Provavelmente, isso acontecia porque se acreditava que seria melhor destacar o bom comportamento, tornar o bom aluno um exemplo a ser visto, reconhecido e imitado.

Mas não só em Sergipe as premiações foram legalmente previstas. Aqui no Paraná havia leis, regulamentos e decretos que institucionalizavam e incentivavam a distribuição de prêmios entre os alunos, não para escolas ou níveis específicos, mas para toda a Instrução Pública. Um exemplo foi o Regulamento Orgânico da Instrução

⁶¹ É importante destacar que o estabelecimento de ensino analisado por Alves era uma escola secundária e não primária como as priorizadas neste trabalho. Utilizo seu artigo no sentido de demonstrar que premiações e castigos estavam espalhados pela Instrução Pública em diferentes localidades e também em diferentes níveis de ensino, o que denota sua abrangência.

Pública da Província do Paraná, de 16 de junho de 1876. Este regulamento dizia o seguinte:

Capitulo II

Do material das escolas.

Art. 36- Todos os móveis e utensis, premios e distincções das escolas serão fornecidos pelos cofres provinciaes.

Capitulo IV

Da disciplina e dos premios

Art. 40- Os professores empregarão com a maior discrição os castigos para com seus alumnos.

Art. 41- Os professores da instrucção primaria só poderão applicar as seguintes penas:

§ 1º Repreensão n'aula e particular.

§ 2º Privação ou restituição de premios que houverem obtido os alumnos.

§ 3º Castigos que excitem vexames, como ficar de pé ou de joelhos.

§ 4º Trabalhos fóra das horas escolares.

§ 5º Communicação aos paes para maiores castigos.

§ 6º Expulsão da escola, pena que ficará dependente da approvação do conselho litterario, e que só será applicada no caso de incorrigibilidade do alumno.

Art. 42- As penas applicaveis aos alumnos das aulas secundarias avulsas serão as mesmas das escolas primarias. O Instituto Paranaense e a escola normal, confeccionarão o seu regulamento penal.

Art. 43- Os alumnos que se distinguirem por talento, aproveitamento ou moralidade serão premiados pelo professor.

Art. 44- Para cumprimento do artigo anterior os professores remettrão ao director da instrucção, uma lista dos alumnos nas mencionadas circumstancias afim de que este solicite ao governo os recursos convenientes. (1876, p.8-16).

O fato de o emprego dos castigos, os quais não estão especificados em físicos ou morais, estar recomendado para ser aplicado com descrição indica a tentativa de amenizar esta prática, porém sem deixá-la cair no esquecimento: ela estava prevista e poderia ser utilizada.

Em relação a outros regulamentos anteriores, inclusive aquele apresentado na introdução deste trabalho, é possível perceber um discurso maior sobre as premiações, que ganharam maior abrangência especialmente a partir deste regulamento de 1876, o que indica a maior convergência de discussões para outras formas de disciplinar. Isto se acentuou, especialmente, a partir de meados da década de 1870, ganhando ainda mais força no início dos anos 80 dos oitocentos.

A repreensão, prevista por lei, poderia ser efetuada de um modo mais sutil, que implicava somente na presença do professor e do aluno, sem que o restante dos alunos vissem ou soubessem do castigo, ou de modo mais expositivo e provavelmente mais humilhante, perante toda a turma.

Não poder receber prêmios era propriamente um castigo, pois os alunos que não conseguiam mérito para ganhá-los deviam se sentir moralmente humilhados, o

que também aponta que mesmo a premiação podia representar uma forma de punição moral para estes alunos que não a recebiam. De acordo com o regulamento, ter que devolver prêmios recebidos era, certamente, além de um castigo, uma humilhação. Isto criava condições para a manutenção de duas situações: uma que incluía alunos não premiados que, por isso, deveriam se dedicar mais aos estudos e, em manter bons comportamentos, no interesse de ganhar prêmios. E outra, que mantinha sob grande pressão os alunos que já obtiveram algum prêmio e que, por isso mesmo, teriam uma obrigação moral de sustentá-los. O mecanismo despertado para estas situações era o mesmo dos castigos morais apresentado por Cleto, com seu quadro de figuras alegóricas e o de Lindolpho Bastos, com a divisão da turma em perseverantes e ociosos.

Ficar em pé ou de joelhos realmente incitava vexame, porém, na mesma proporção ou muito além dela, causava dor física ao indivíduo se constituindo, desta forma, em uns dos possíveis tipos de castigos corporais. Esta punição se configurava como uma punição física e também moral, especialmente pelo que almejava como objetivo (incitar vexame no aluno), o que comprova que tanto castigos físicos, quanto morais eram “duas faces de uma mesma moeda”, sendo complementares e despertando os mesmos sentimentos, somente por vias, mecanismos e intensidades diferentes. Um ativava mais a memória sensorial, da pele e da dor pelas marcas nela produzidas, enquanto o outro ativava o mecanismo da vergonha, da dimensão psíquica, porém ambas pertencentes a um indivíduo.

Utilizar o tempo e espaço extra classe para realizar tarefas, em vez de brincar ou se dedicar a outros afazeres, mesmo que fosse o trabalho, bastante comum às crianças pobres do período, era um castigo que interferia e determinava um controle do tempo que, ultrapassava os limites da escola e se estendia à vida particular dos indivíduos. Este castigo tentava regular os tempos e espaços que iam além da escola, o que demonstrava a pretensão de vigiar, disciplinar, corrigir e controlar em tempo integral, semelhante ao demonstrado através da fonte escrita pelo professor Dursky, sobre o caso das tamancadas. Quem se mostrava comportado na escola provavelmente o seria fora dela. Porém, quem já dava sinais de desrespeito em sala de aula (sujeito ao controle do mestre) poderia piorar muito suas atitudes fora da classe, sem este controle. Esta se tornou uma grande justificativa para a escola querer assumir a educação, em tempo integral, e criar estratégias para controlar os

meninos em todos os momentos e, desta forma, não falhar na formação das pessoas, o que implicaria na constituição da nação brasileira.

No período abrangido por este estudo, os professores tentavam diversas alternativas para educar e disciplinar os alunos antes de recorrer aos pais. Muitas vezes, eles só recorriam na tentativa de obter da família autorização para aplicar castigos mais severos, às vezes, imprevistos nos regulamentos. Assim, os professores mesmo se responsabilizavam pelas punições deixando estas para os pais apenas em caso de incorrigibilidade, como medida tomada antes da expulsão e como tentativa de não deixar os meninos sem castigo, sob hipótese alguma.

A expulsão era reconhecida, em todo o período estudado, como a forma de punição mais severa e grave que um aluno poderia receber, como já ressaltado. Por isso, era também considerada como a mais humilhante, devendo ser evitada ao máximo pelos membros da Instrução Pública.

É possível notar um cerceamento de atitudes dos educandos, no sentido de que os prêmios eram dados aos alunos por talento, aproveitamento ou moralidade. Essas três diretrizes, muito provavelmente, direcionavam as práticas e sentidos dos alunos, no esforço de atingir ao menos uma das três possibilidades apresentadas. Certamente, neste esforço, estas três atitudes estariam tão intimamente relacionadas, que seria difícil obter uma isentando-se da outra.

Finalmente, é possível, ainda ressaltar que, esta busca por comportamentos considerados ideais levava à emulação, e que o aluno buscava, a partir disso, ser notado como um referencial positivo, ou seja, sendo contemplado com algum prêmio. Tendo as premiações no horizonte, os alunos evitariam ser apontados como o exemplo negativo, desprezado e humilhado por ter recebido castigos (independente do tipo) perante os colegas.

Para a construção deste referencial, que agora se preocupava em exaltar comportamentos positivos, os professores também passaram a investir em relações mais cordiais com os seus alunos, demonstrando que este era um fator que podia influir, imediatamente, na melhora dos comportamentos. Esta estratégia, apesar de não ser nova, começava a empolgar e influenciar as práticas de alguns professores de diferentes localidades, que passaram a observar as vantagens de abandonar, ou ao menos atenuar o uso dos castigos físicos e morais e implementar, quando possível, a distribuição de prêmios, que possivelmente, era uma forma de controle

mais eficaz para manter a disciplina e “ganhar o coração das crianças”. Isto está sugerido no relatório do professor paranaense Felinto Elísio Cordeiro, ao Inspetor Paroquial, José Antonio Gonsalves, em 1879:

Não obstante, e com jubilo o digo, tenho podido fazer alguma cousa em prol da instrução primaria nesta localidade que V^a S^a pode dar testemunho, por quanto, é notório que os meninos que freqüentam esta escola aproveitam, isto sem emprego de castigos corporaes, ao contrario, alcançando muito, quazi que exclusivamente pelos meios suasorios, o que não só demonstra a boa indole de que são doctados os nossos jovens patricios, como tambem ser melhor e mais facil convencer que vencer; e deste modo, conseguindo desenvolver nos meninos o gosto pelo estudo, por isso que, elles se apresentam na aula expontaneamente, alegres e satisfeitos; (...) **Quizera dispor de premios para remunerar a assiduidade e bom comportamento, e estou certo, seria um bem poderoso incentivo** (p. 58-9- grifos meus).

O professor era considerado o responsável por inculcar os valores civilizadores em seus alunos. Um fato que poderia ganhar destaque na Instrução Pública e, talvez no restante da sociedade, é que este mestre conseguia difundir estes valores sem recorrer aos castigos corporais. Naquele período, conseguir o desenvolvimento dos alunos sem aplicar tais castigos era considerado uma façanha por muitos educadores, pais e instrutores. Então, além de obter ordem, o mestre a conseguiu sem uso de força ou violência, o que poderia voltar a atenção das autoridades para a sua prática. Isto lhe dava uma certa segurança para relatar e afirmar os métodos que acreditava serem corretos para conduzir a educação de seus alunos. Para efetivá-los, havia a necessidade da aprovação do governo, já que este órgão era responsável por todo o investimento feito na Instrução Pública.

O professor demonstrou que a sua aula acontecia de forma produtiva, que os alunos a freqüentavam por livre e espontânea vontade e, indicou que isso era devido aos meios por ele utilizados, ou seja, o sucesso da aula era resultado da sua forma de conduzir a classe. Este era o seu argumento para indicar ao governo que, se ele tivesse prêmios para distribuir aos alunos, a situação seria ainda mais vantajosa e os resultados mais produtivos. Ele não remeteu o seu relatório para fazer explicitamente uma solicitação de prêmios mas, ao construir sua narrativa, foi demonstrando avanços e vantagens em utilizá-los, até que indicou ao inspetor uma maneira de manter e até melhorar as condições que naquele momento havia apresentado. Além disso, outro fator que poderia justificar tal pedido era o de que o sucesso deste mestre e, conseqüentemente, das suas aulas influenciariam

diretamente nos interesses e projetos do governo para a Instrução Pública, portanto deveriam com estes se coadunar.

Esta distribuição de prêmios, já que representava um incentivo, era muito importante por dois motivos: as crianças se sentiam mais motivadas a freqüentarem a escola e, provavelmente, eram mais obedientes no intuito de conquistarem os prêmios. De fato, esta estratégia parecia muito mais atraente, em termos de disciplinarização, se comparada com os outros mecanismos utilizados. O professor deixava de ser visto como um “carrasco”, que golpeava seus alunos com a palmatória ou outros instrumentos punitivos, por aqueles que condenavam os castigos físicos; não exporia perante a turma o aluno indisciplinado que sofria humilhações através dos castigos físicos e também dos morais; e, pelo contrário, exaltaria as crianças bem comportadas, premiando-as e despertando nelas e nas demais o desejo de também ganharem prêmios.

Acredito que essas deduções possam ser feitas, à medida que estas idéias pareciam circular entre o professorado e demais membros da Instrução Pública, o que provocava mudanças nos discursos e nas práticas dos professores, ao falarem de punições ou disciplina.

Neste sentido, esta fonte vai ao encontro do que nos apresentou FOUCAULT (2002), no seu capítulo sobre os corpos dóceis, demonstrando que é muito mais fácil obter o controle dos alunos e, a conseqüente disciplina, que implicariam na conformação de corpos dóceis, através de mecanismos sutis. Estes não se estabeleciam por relações de poder explícitas ou autoritárias, mas por formas menos obtusas ou menos notórias de que o poder vinha sendo exercido. Neste sentido, o professor deixava de impingir o castigo para exaltar os bons comportamentos com premiações.

De acordo com a pesquisa de SOUZA (2001), que trás considerações próximas das que fez Foucault, era preciso conquistar o aluno, pois, desta forma, ficava mais fácil manter a disciplina e inculzir neste aluno os valores desejados, sem ter que recorrer à punição. Assim, estava nas mãos do professor a opção de conduzir o ensino pelo amor (sem punições) ou pelo temor (com punições).

Sendo assim, estava imputada ao professor, a tarefa de disciplinar as crianças, inculzir-lhe preceitos morais e de boa educação e, observar quais os meios disciplinadores e/ou punitivos eram mais eficazes na produção destes

comportamentos civilizados que se almejavam. Para isto, os professores se valeram de suas experiências, que, mesclada as suas crenças, legitimaram os usos e desusos dos castigos físicos, morais e das premiações, em diferentes momentos da escolarização paranaense nos oitocentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propor um estudo sobre a temática dos castigos corporais e dos meios punitivos e disciplinadores utilizados para a manutenção da ordem, nas escolas isoladas da segunda metade do século XIX, muitas questões tiveram que ser ponderadas, no intuito de conferir ao objeto a devida contextualização espaço-temporal.

Neste sentido, retomar a sociedade paranaense oitocentista, para falar de diferentes formas de punições escolares, implicou em reconhecer esta sociedade, caracterizada pela família patriarcal e cortada pela violência de ponta a ponta, como locus propício para a disseminação de práticas também violentas, e que, por este contexto na qual se encontravam, eram consideradas normais pela maioria de sua população. Isto se torna evidente quando observamos as relações efetivadas com os escravos, diariamente punidos, e em casa, com as crianças na família.

Como a província paranaense e também o Estado nacional estavam em fase de constituição, esforços deviam ser empregados no sentido de formar a população originando sujeitos que se coadunassem com o ideal de Nação que se desejava constituir: esta tinha em seu horizonte o objetivo de ser moderna e civilizada, deixando de lado costumes brutos e imprimindo em suas pessoas uma nova/outra sensibilidade, calcada em padrões de modernidade, geralmente importados e, forçosamente transplantados, para os brasileiros.

Imbuídos deste objetivo, os governantes viram na escola uma grande potencialidade para propagar estes valores que queriam tornar hegemônicos. Esta, como a instituição formalmente reconhecida e responsável pela educação das crianças e jovens, buscava alternativas para espriar a instrução, somada a educação e a valores moralizadores. Para atingir esses ideais também era necessário que suas preocupações estivessem voltadas para a disciplina dos alunos.

Como na maioria das vezes meninos e meninas (e a população em geral) se encontravam embrutecidos ou não tinham em casa a educação considerada ideal, segundo o que relataram muitos professores, a escola tinha que investir em formas de conter corpos “endiabrados”, inquietos ou, que manifestassem qualquer

comportamento diferente daquele padronizado como o correto pelo Estado ou pelos professores, e que deveria ser inculcado na/através da escola.

No intuito de prevenir estes comportamentos ou moldá-los, a Instrução Pública regulamentou diferentes formas de punições e de mecanismos disciplinares, que no período estudado, transitaram entre: castigos físicos ou corporais, castigos morais e premiações, muitas vezes se entrelaçando ou sendo confundidos uns com os outros.

Os castigos corporais, objeto central deste trabalho, podem se caracterizar pela violência física empregada nos corpos dos alunos, tendo a palmatória como seu principal símbolo. Apesar de só terem sido regulamentados, oficialmente, por cerca de um ano, aqui no Paraná, cabe destacar sua importância, pois em todo o período estudado eles fizeram parte do cotidiano escolar e constituíram-se em uma das principais formas de marcar os corpos dos alunos e imprimir-lhes a sensibilidade desejada. Por esta relevância que tinham na conformação dos corpos, eles foram foco de debates acalorados entre aqueles que legitimavam ou não a sua prática. Aí podem ser considerados tanto os membros da Instrução Pública, quanto os pais e demais membros da sociedade, que participavam destas discussões e contribuíam para constituir e legitimar práticas e opiniões.

Neste sentido, a pesquisa proporcionou perceber que, muito além da legitimação legal ou não que os castigos tiveram no período estudado, eles estavam intimamente relacionados com as formas de conceber a sociedade e com as experiências dos indivíduos, especialmente os professores.

A justificativa de que os castigos físicos eram os únicos meios para se obter a ordem e legitimar a autoridade do professor, apontada por SOUZA (2000), não pode ser aplicada ao Paraná. Afirmando isto, pois, a documentação utilizada nesta pesquisa aponta outras diferentes formas para punir e disciplinar os alunos das escolas domésticas da segunda metade do século XIX, que não se restringiam a castigos físicos. Havia, por exemplo, os castigos morais e as premiações.

Neste sentido, os diferentes mecanismos utilizados pelos professores permitiram perceber que, suas experiências e também sua sensibilidade, que compunham a sua forma de perceber o mundo, foram fatores preponderantes no momento de optar pelos diferentes meios punitivos. Sendo assim, alguns se mostravam mais sensíveis ao defender enfaticamente o não uso de castigos físicos,

por afirmá-los como práticas contrárias a civilização e modernização dos costumes. Este mesmo argumento, da necessidade emergencial de civilizar e modernizar a sociedade, serviu como base para aqueles que apoiavam e utilizavam castigos corporais.

Pôde-se perceber uma tensão, que marcava esta sociedade, à medida que havia conflitos sobre como disciplinar e punir alunos e alunas no ambiente escolar. Esta tensão demonstrou que, em diferentes momentos, os usos dos castigos corporais foram atenuados atribuindo-se a eles o status de prática comum nas escolas do século XIX, no Paraná e no Brasil de um modo geral. Que estas eram práticas comuns é sabido, porém reconhecê-las simplesmente assim implicaria em pormenorizar as tensões que havia nesta sociedade. Se existiam pessoas que as reconheciam como inadequadas isto indica que podiam ser comuns, mas não eram, necessariamente, as ideais ou mais aceitas. Houve professores que manifestaram e reconheceram a violência oriunda de tais castigos e a consideravam inadequadas mesmo para um tempo no qual práticas violentas eram corriqueiras.

Estas atitudes foram argumentos incontestes para propor ou realizar outras formas de punir ou disciplinar, que permitiram vislumbrar a possibilidade de outras práticas.

Neste sentido, a partir da década de 1870, segundo o que SIQUEIRA (2000) observou no Mato Grosso, houve intensa discussão sobre a importância do uso ou não dos castigos físicos, o que parece ter acontecido, também, aqui no Paraná. Isto fez com que a prática dos castigos morais, regulamentados desde o início da instrução pública paranaense, ganhasse um destaque, além do reconhecimento, por causa dos discursos implementados sobre castigos morais como as punições modernas. Este tipo de punição atingia, principalmente a dimensão psicológica dos alunos, sendo a humilhação o seu ápice.

Apesar desta prática ser prevista desde o regulamento de 1857 foi possível observar que muitos professores insistiam em afirmar sua ineficácia, havendo algumas exceções que reconheciam o seu uso como o mais adequado. Os discursos sobre seus benefícios se tornaram mais intensos somente a partir da década de 1880, período final do recorte temporal deste trabalho, o que dificultou uma análise aprofundada a seu respeito. No entanto, permitiu perceber que esta é uma temática bastante fecunda e que merece, em pesquisas futuras, o devido

aprofundamento para que se possa entender melhor como e porque os mecanismos punitivos se alternavam ou, como um foi se tornando mais intenso que outros. A compreensão disso pode contribuir para o melhor entendimento do processo de escolarização e suas diferentes implicações na formação das pessoas e da sociedade paranaense.

Dificuldade similar a de escrever sobre castigos morais foi observada sobre a prática das premiações. Esta implicava em outros mecanismos, muito mais sutis, para punir e disciplinar os alunos. Em seu horizonte estava previsto exaltar os bons comportamentos premiando-os, ao invés de ressaltar os maus alunos punindo-os. Ela se demonstra mais sutil porque, a princípio, parece apenas uma forma de reforço positivo, na medida que premia, mas ela se torna um castigo, ao menos para aqueles que não conseguem ou não se encaixam nos padrões para receber prêmios. Também não havia premiações para todos, mas apenas aos melhores, o que indica o incentivo à emulação.

As premiações também foram previstas desde os primeiros regulamentos escolares, mas seu uso não parece constante, nem mesmo associado, diretamente, à punição ou disciplinarização. Os prêmios eram distribuídos, geralmente, aos melhores alunos ao final do ano, após os exames finais, indicando a coroação ou recompensa dos melhores ao findar os trabalhos. Para punir e disciplinar durante o ano, em todo o período escolar analisado, os meios utilizados, preponderantemente, eram castigos corporais e castigos morais.

A temática da premiação escolar emergiu das fontes, porém não há, nestes documentos ora analisados, elementos suficientes para construir uma história sobre estes mecanismos, assim como sobre castigos morais. Porém, é válido ressaltar que ambos merecem aprofundamento, na medida que podem contribuir para a construção de uma etnografia escolar.

Neste sentido, também se faz necessário observar, além das possibilidades para futuras pesquisas, as dificuldades encontradas ao se tentar construir uma narrativa sobre o passado, tendo em vista as lacunas que as fontes nem sempre nos permitem preencher. Um exemplo disso foi a impossibilidade de apreender, pelos documentos analisados, se havia algum tipo de diferenciação nas punições aplicadas em meninos e meninas nas escolas.

Outra questão importante de frisar é a necessidade de cruzar as narrativas construídas em diferentes localidades brasileiras para observar em que medida os acontecimentos se aproximam, distanciam ou guardam suas peculiaridades. Isto, certamente apuraria o entendimento sobre o universo escolar brasileiro e como ele foi se constituindo e se consolidando.

Retomando a temática dos castigos corporais, objeto de estudo deste trabalho, é possível afirmar que nem todos os professores tinham as mesmas opiniões e concepções. Então, seria falacioso dizer que em determinada época só aconteciam castigos físicos, em outra somente castigos morais ou só premiações. A verdade, ainda que possa ser provisória, é que as formas utilizadas para estabelecer a disciplina, na metade final do século XIX e início do XX, mesclaram tendências, idéias, discursos e práticas, além de influências que variaram de local para local e que devem ser analisadas para possibilitarem seu melhor entendimento. Além disso, as práticas disciplinadoras e punitivas não respeitaram um tempo cronológico, pois não aconteciam de forma ordenada: primeiro uma depois outra e, assim por diante. Elas aconteciam simultaneamente em maior ou menor quantidade dependendo do período.

Mas é fato que, salvaguardadas as peculiaridades, os castigos físicos, morais e a distribuição de prêmios fizeram parte do cotidiano de meninos e meninas que freqüentaram as diferentes escolas brasileiras durante o século XIX e, em boa parte do XX, se estabelecendo como os principais meios disciplinadores e punitivos, embora em alguns casos, como o dos castigos físicos, já fossem legalmente proibidos.

Isto indica que a importância de tais práticas, na conformação dos corpos, ultrapassava aquilo que a letra da lei previa através de discursos. O que de fato se observava, eram as implicações que tais punições poderiam obter na prática, na experiência cotidiana do aluno e do professor, na sua estreita relação, na escola. Estas implicações foram bastante significativas no sentido que conformaram e moldaram os corpos dos alunos e, devido a isso, suas atitudes. Isto imprimia nestes alunos uma outra sensibilidade, que procurava excluir a bruteza, ao mesmo tempo que utilizava a violência para atingir tal fim.

A produção desta sensibilidade, feita pelas marcas cravadas nos corpos, exigia de seus sujeitos gestos e atitudes polidas e contidas, no sentido de padronizá-

los e assim poderem constituir a nação brasileira, moderna e civilizada, baseada, principalmente, em moldes europeus e norte americanos.

Devido a estas questões é possível afirmar que de formas mais abruptas, como no caso da violência corpórea, observada nas práticas de castigos físicos, na violência simbólica e humilhante, constatada nos castigos morais ou mesmo nas sutilezas das premiações, o corpo dos alunos foi objeto e foco de investimentos e marcas que contribuíram para a sua formação e amoldamento.

Além disso, é necessário reconhecer que, de formas mais ou menos explícitas, os mecanismos disciplinares e punitivos utilizados nas escolas isoladas da segunda metade do século XIX, na província paranaense, foram marcados e demarcados pela violência e humilhação deflagradas nos corpos dos alunos, isto, independentemente do mecanismo utilizado ou das intenções que moviam os professores, membros da Instrução Pública, os governantes ou a sociedade.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, Nelson (org.). **Mostra do redescobrimento: negro de corpo e alma – *Black in body and soul***. Fundação Bienal de São Paulo. – São Paulo: Associação Brasil 500 Anos Artes Visuais, 2000.

ALVES, Eva Maria Siqueira. Do poder e das sanções no Atheneu sergipense (1916-1931). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, II., 2002, Natal. **História e memória da educação brasileira**. Natal: NAC, 2002. CD-ROM.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 4ª edição. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1963.

BASTOS, Maria Helena Camara . O ensino mútuo no Brasil (1808-1827). In: BASTOS, Maria Helena Camara & FARIA FILHO, Luciano Mendes de (orgs.). **A escola elementar no século XIX**. Passo Fundo: EDIUPF, 1999. p. 95-118.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Arquitetura e espaço escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928). In: **Educar em Revista**. Curitiba: Editora UFPR, nº 18, 2001, p. 103-141.

BINZER, Ina von. **Os meus romanos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra S.A., 1994.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Estado, cultura e escolarização em Minas Gerais no século XIX. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SOUZA, Maria Cecília Cortez C. de (Orgs.) **A memória e sombra**: A escola brasileira entre o império e a república. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de & CHAMON, Carla Simone. A escola e a festa: racionalidades distintas na conformação de um corpo civilizado no século XIX. **Pesquisa histórica na Educação Física**, Aracruz, v. 4, p. 5-26, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 25ª. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 19ª. ed. São Paulo: Editora Graal, 2004.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e mucambos**. 2ª edição, 1º volume. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1951.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. “A palmatória era a sua vara de condão”: práticas escolares na Paraíba (1890-1920). In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). **Modos de ler formas de escrever**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 117-142.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas, Sinais**. São Paulo: Scharcz, 1991.

GOULART, José Alipio. **Da palmatória ao patíbulo** (Castigos de Escravos no Brasil). Rio de Janeiro: Conquista, 1971.

IANNI, Octavio. **As metamorfoses do escravo**. 2ª ed. rev. e aumentada. São Paulo: Hucitec, 1988.

MANOEL, Ivan Aparecido. **Igreja e Educação Feminina: uma face do conservadorismo (1859-1919)**. São Paulo: Ed. UNESP EDUNESP, 1996.

LARA, Silvia Hunold. **Campos de violência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

LEMOS, Daniel Cavalcanti de A. A bem da moralidade e da ordem: ao castigos corporais em debate nas escolas da corte. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, II., 2002, Natal. **História e memória da educação brasileira**. Natal: NAC, 2002. CD-ROM.

LESAGE, Pierre. A pedagogia nas escolas mútuas do século XIX. In: BASTOS, Maria Helena Camara & FARIA FILHO, Luciano Mendes de (orgs.). **A escola elementar no século XIX**. Passo Fundo: EDIUPF, 1999. p. 9-24.

LINS, Ana Maria Moura. O método Lancaster: educação elementar ou adestramento? Uma proposta para Portugal e Brasil no século XIX. In: BASTOS, Maria Helena Camara & FARIA FILHO, Luciano Mendes de (orgs.). **A escola elementar no século XIX**. Passo Fundo: EDIUPF, 1999. p. 73-94.

LÓPEZ, Claudina & NARODOWSKI, Mariano. *El mejor de los métodos posibles: la introducción del método Lancasteriano en Iberoamérica en el temprano siglo XIX*. In: BASTOS, Maria Helena Camara & FARIA FILHO, Luciano Mendes de (orgs.). **A escola elementar no século XIX**. Passo Fundo: EDIUPF, 1999. p. 45-72.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck (org). **Coletânea da documentação educacional paranaense no período de 1854 a 1889**. Campinas: Autores Associados; SBHE, 1999.

PEIXOTO, Afranio. **Noções de História da Educação**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1933.

PENA, Eduardo Spiller. **O jogo da face: a astúcia escrava frente aos senhores e à lei na Curitiba provincial**. Dissertação de mestrado. Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Paraná, 1990.

PEREIRA, Magnus Roberto de Mello. **Semeando iras rumo ao progresso**. Curitiba: Ed. UFPR, 1996.

RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação? In: **Educar em Revista**. Curitiba: Editora UFPR, nº 18, 2001, p. 13-28.

REGO, José Lins do. **Doidinho**. 13ª ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1975.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. Luzes e sombras: Modernidade e educação pública em Mato Grosso (1870-1889). Cuiabá: EDUFMT, 2000.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOARES, Carmen Lúcia. **Imagens da educação no corpo**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima. **Templos de Civilização**. São Paulo: UNESP, 1998.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. **Escola e memória**. Bragança Paulista: EDUSF, 2000.

SOUZA, Rita de Cássia. Punição e disciplina: a Revista do Ensino e as reformas educacionais mineiras (1925-1930). **Anais da ANPEd**, 2001.

SOUZA, Cristiane dos Santos. **A mulher professora na Instrução Pública de Curitiba (1903-1927): um estudo na perspectiva de gênero**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, área de História e Historiografia da Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2004.

SPENCER, Herbert. **Educação Intellectual, Moral e Physica**. 3ª ed. Editora Porto, 1927. Traduzido do inglês por Emygdio D' Oliveira.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Biblioteca Central. **Normas para apresentação de trabalhos**. Curitiba, 1992.

VAGO, Tarcísio Mauro. **Cultura escolar, cultivo de corpos: Educação Physica e Gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

VINÃO FRAGO, **Innovación Pedagógica y Racionalidad Científica**. Madrid: AKAL, 1990.

FONTES

Arquivo Público do Paraná. Coleção Correspondência do Governo (1853-1931), vol. 09, AP nº 61, ano 1858, p. 170. Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública Joaquim Ignacio Silveira da Mota ao Presidente da Província Francisco Liberato de Mattos.

Arquivo Público do Paraná. Coleção Correspondência do Governo (1853-1931), vol. 12, AP nº 64, ano 1858, p. 225. Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública Joaquim Ignacio Silveira da Mota ao Presidente da Província Francisco Liberato de Mattos.

Arquivo Público do Paraná. Coleção Correspondência do Governo (1853-1931), vol. 08, AP nº 92, ano 1860, p. 134. Circular do Inspetor Geral Interino da Instrução Pública Joaquim Dias da Rocha ao Presidente da Província José Francisco Cardoso.

Arquivo Público do Paraná. Coleção Correspondência do Governo (1853-1931), vol. 05, AP nº 302, ano 1869, p. 182-84. Ofício do Professor Jerônimo Durski ao Inspetor Geral da Instrução Pública Ernesto Francisco de Lima Santos.

Arquivo Público do Paraná. Coleção Correspondência do Governo (1853-1931), vol. 11, AP nº 308, ano 1869, p. 226-27. Ofício do Professor Público José Gonsalves de Moraes ao Subinspetor do Distrito de Nhundiaquara Capitão Manuel do Nascimento Abreu.

Arquivo Público do Paraná. Coleção Correspondência do Governo (1853-1931), vol. 22, AP nº 345, ano 1870, p. 02-07. Relatório do Professor José Cleto da Silva ao Inspetor Geral da Instrução Pública Bento Fernandes de Barros.

Arquivo Público do Paraná. Coleção Correspondência do Governo (1853-1931), vol. 08, AP nº 356, ano 1871, p. 105-6. Ofício do Professor Público Coriolano Silveira da Mota ao Inspetor Geral da Instrução Pública Ernesto Dias Larangeira.

Arquivo Público do Paraná. Coleção Correspondência do Governo (1853-1931), vol. 10, AP nº 382, ano 1872, p. 180. Ofício do Inspetor de Castro, Conrado Caetano Erichsen ao Inspetor Geral da Instrução Pública, João Franco de Oliveira Souza.

Arquivo Público do Paraná. Coleção Correspondência do Governo (1853-1931), vol. 17, AP nº 389, ano 1872, p. 90-1. Mapa escolar do Professor Jerônimo Durski ao Inspetor Geral da Instrução Pública João Franco de Oliveira e Souza.

Arquivo Público do Paraná. Coleção Correspondência do Governo (1853-1931), vol. 17, AP nº 389, ano 1872, p. 133-34. Ofício do Professor Jerônimo Durski ao Inspetor Geral da Instrução Pública João Franco de Oliveira e Souza.

Arquivo Público do Paraná. Coleção Correspondência do Governo (1853-1931), vol. 19, AP nº 391, ano 1872, p. 63. Ofício do Professor José Agostinho dos Santos ao Inspetor Geral da Instrução Pública João Franco de Oliveira e Souza.

Arquivo Público do Paraná. Coleção Correspondência do Governo (1853-1931), vol. 19, AP nº 391, ano 1872, p. 129. Ofício do Professor José Agostinho dos Santos ao Inspetor Geral da Instrução Pública João Franco de Oliveira e Souza.

Arquivo Público do Paraná. Coleção Correspondência do Governo (1853-1931), vol. 06, AP nº 404, ano 1873, p. 155. Comunicado do Professor Jerônimo Durski ao Inspetor Geral da Instrução Pública João Franco de Oliveira e Souza.

Arquivo Público do Paraná. Coleção Correspondência do Governo (1853-1931), vol. 21, ap nº 393, ano 1872, p. 59-62. Relatório do Professor Jerônimo Durski ao Inspetor Geral da Instrução Pública João Franco de Oliveira e Souza.

Arquivo Público do Paraná. Coleção Correspondência do Governo (1853-1931), vol. 07, AP nº 405, ano 1873, p. 93-4. Lei da Secretaria da Presidência do Paraná, decretada pela Assembléia Legislativa, sancionada pelo Presidente da Província Manoel Antônio Guimarães.

Arquivo Público do Paraná. Coleção Correspondência do Governo (1853-1931), vol. 22, AP nº 420, ano 1873, p. 136. Ofício de Emilio Silveira de Miranda ao Inspetor Geral da Instrução Pública João Franco de Oliveira e Souza.

Arquivo Público do Paraná. Coleção Correspondência do Governo (1853-1931), vol. 23, AP nº 421, ano 1873, p. 127-30. Ofício do Inspetor Geral da Instrução Pública João Franco de Oliveira e Souza ao Inspetor Paroquial de São João do Triunfo Carlos José de Oliveira e Souza.

Arquivo Público do Paraná. Coleção Correspondência do Governo (1853-1931), vol. 24, AP nº 422, ano 1873, p. 147-8. Relatório do Inspetor Interino de Distrito Francisco Manoel de Assis França ao Inspetor Geral da Instrução Pública João Franco de Oliveira e Souza.

Arquivo Público do Paraná. Coleção Correspondência do Governo (1853-1931), vol. 25, AP nº 423, ano 1873, p. 138. Ofício do Inspetor Paroquial de Porto de Cima ao Inspetor Geral da Instrução Pública João Franco de Oliveira e Souza.

Arquivo Público do Paraná. Coleção Correspondência do Governo (1853-1931), vol. 05, AP nº 428, ano 1873, p. 13-6. Carta de Emilio Silveira de Miranda ao Presidente da Província Manoel Antônio Guimarães.

Arquivo Público do Paraná. Coleção Correspondência do Governo (1853-1931), vol. 05, AP nº 433, ano 1874, p. 77-80. Ofício do Inspetor Paroquial Carlos José de Oliveira e Souza ao Inspetor Geral da Instrução Pública João Franco de Oliveira e Souza.

Arquivo Público do Paraná. Coleção Correspondência do Governo (1853-1931), vol. 15, AP nº 443, ano 1874, p. 37. Circular do Professor João Ferreira das Neves ao Inspetor Geral da Instrução Pública, João Franco de Oliveira e Souza.

Arquivo Público do Paraná. Coleção Correspondência do Governo (1853-1931), vol. 21, AP nº 449, ano 1874, p. 17. Ofício do Dr. Abílio Cesar Borges ao Presidente da Província do Paraná Frederico José Cardoso Abranches.

Arquivo Público do Paraná. Coleção Correspondência do Governo (1853-1931), vol. 22, AP nº 450, ano 1874, p. 95-6. Relatório do Inspetor Paroquial Norberto José de Miranda ao Inspetor Geral da Instrução Pública Tenente Coronel João Manoel da Cunha.

Arquivo Público do Paraná. Coleção Correspondência do Governo (1853-1931), vol. 03, AP nº 458, ano 1875, p. 121-22. Termo de visita do Inspetor Paroquial Henrique José Pires Martins ao Inspetor Geral da Instrução Pública Tenente Coronel João Manoel da Cunha.

Arquivo Público do Paraná. Coleção Correspondência do Governo (1853-1931), vol. 17, AP nº 472, ano 1875, p. 88-9. Relatório do Professor Jerônimo Durski ao Inspetor Geral da Instrução Pública Tenente Coronel João Manoel da Cunha.

Arquivo Público do Paraná. Coleção Correspondência do Governo (1853-1931), vol. 15, AP nº 525, ano 1877, p. 87-8. Abaixo assinado da Câmara da Vila de Palmeira ao Presidente da Província Joaquim Bento de Oliveira Junior.

Arquivo Público do Paraná. Coleção Correspondência do Governo (1853-1931), vol. 02, AP nº 531, ano 1877, p. 119. Carta do Pai Manoel Netto da Costa Magalhães ao Inspetor Paroquial da vila de Rio Negro Comendador João de Oliveira Franco.

Arquivo Público do Paraná. Coleção Correspondência do Governo (1853-1931), vol. 02, AP nº 531, ano 1877, p. 121-22. Carta resposta do Professor Ernesto Boese ao Inspetor Paroquial da vila de Rio Negro Comendador João de Oliveira Franco.

Arquivo Público do Paraná. Coleção Correspondência do Governo (1853-1931), vol. 12, AP nº 545, ano 1878, p. 64A -69. Relatório do Professor Pedro Saturnino de Oliveira Mascarenhas ao Diretor Geral da Instrução Pública João Pereira Lagos.

Arquivo Público do Paraná. Coleção Correspondência do Governo (1853-1931), vol. 13, AP nº 546, ano 1878, p. 184. Ofício do Professor Ernesto Boese ao Diretor Geral da Instrução Pública João Pereira Lagos.

Arquivo Público do Paraná. Coleção Correspondência do Governo (1853-1931), vol. 18, AP nº 551, ano 1878, p. 109-10. Ata do Conselho Literário.

Arquivo Público do Paraná. Coleção Correspondência do Governo (1853-1931), vol. 18, AP nº 551, ano 1878, p. 181-6. Ofício da Câmara Municipal de Curitiba ao Inspetor Geral da Instrução Pública Euclides Francisco de Moura.

Arquivo Público do Paraná. Coleção Correspondência do Governo (1853-1931), vol. 06, AP nº 565, ano 1879, p. 176-83. Relatório do Professor Pedro Saturnino de Oliveira Mascarenhas ao Diretor Geral da Instrução Pública Euclides Francisco de Moura.

Arquivo Público do Paraná. Coleção Correspondência do Governo (1853-1931), vol. 06, AP nº 565, ano 1879, p. 187-90. Relatório do Professor Lindolpho de Siqueira Bastos ao Diretor Interino da Instrução Pública Euclides Ferreira de Moura.

Arquivo Público do Paraná. Coleção Correspondência do Governo (1853-1931), vol. 18, AP nº 577, ano 1879, p. 165. Ofício do Presidente da Província do Paraná Manoel Pinto de Souza Dantas Filho ao Diretor Geral da Instrução Pública Euclides Francisco de Moura.

Arquivo Público do Paraná. Coleção Correspondência do Governo (1853-1931), vol. 20, AP nº 579, ano 1879, p. 58-9. Relatório do Professor Felinto Elisio Cordeiro ao Inspetor Paroquial, José Antonio Gonsalves.

Arquivo Público do Paraná. Coleção Correspondência do Governo (1853-1931), vol. 22, AP nº 581, ano 1879, p. 71-3. Termo de visita do Inspetor Paroquial de Antonina João Manoel Ribeiro Vianna ao Diretor Geral da Instrução Pública Euclides Francisco de Moura.

Arquivo Público do Paraná. Coleção Correspondência do Governo (1853-1931), vol. 23, AP nº 582, ano 1879, p.75-108. Relatório do Diretor Geral da Instrução Pública Euclides Francisco de Moura ao Presidente da Província Manoel Pinto de Souza Dantas Filho.

Arquivo Público do Paraná. Coleção Correspondência do Governo (1853-1931), vol. 17, AP nº 605, ano 1880, p. 179-184. Relatório do Professor Joaquim Duarte de Camargo ao Inspetor Geral da instrução pública do Paraná Francisco Alves.

Arquivo Público do Paraná. Coleção Correspondência do Governo (1853-1931), vol. 19, AP nº 607, ano 1880, p. 26. Circular do Inspetor Paroquial Joaquim Antonio Pereira Alves aos Professores de Paranaguá.

Arquivo Público do Paraná. Coleção Correspondência do Governo (1853-1931), vol. 01, AP nº 614, ano 1880, p. 118-24. Termo de Visita do Inspetor Paroquial de Morretes José Celestino de Oliveira.

Arquivo Público do Paraná. Coleção Correspondência do Governo (1853-1931), vol. 11, AP nº 630, ano 1881, p. 25. Termo de Exame do Inspetor Paroquial de Guaratuba Padre Donato.

Arquivo Público do Paraná. Coleção Correspondência do Governo (1853-1931), vol. 13, AP nº 632, ano 1881, p. 155; 159. Ofício e prospecto do Colégio de Libero Teixeira Braga ao Presidente da Província Sancho de Barros Pimentel.

Arquivo Público do Paraná. Coleção Correspondência do Governo (1853-1931), vol. 16, AP nº 635, ano 1881, p. 300-01. Ata de sessão extraordinária escrita por Libero Teixeira Braga.

Arquivo Público do Paraná. Coleção Correspondência do Governo (1853-1931), vol. 21, AP nº 640, ano 1881, p. 42. Relatório do Professor Antonio Corrêa de Bittencourt ao Inspetor Paroquial.

Arquivo Público do Paraná. Coleção Correspondência do Governo (1853-1931), vol. 21, AP nº 640, ano 1881, p. 45. Ofício do Professor Antonio José de Souza Guimarães ao Inspetor Paroquial Joaquim Serapião do Nascimento.

Arquivo Público do Paraná. Coleção Correspondência do Governo (1853-1931), vol. 21, AP nº 640, ano 1881, p. 161-2. Relatório do Professor Felinto Elisio Cordeiro ao Inspetor Paroquial José Antonio Gonsalves.

PARANÁ. Atos Oficiais 1859-63. Leis e Regulamentos da Província do Paraná. Arquivo Público do Paraná, 340.098162 / P223 / 1859.

PARANÁ. Regulamento Orgânico da Instrução Pública da Província do Paraná, de 16 de junho de 1876. Arquivo Público do Paraná, 340.098162 / P223 / 1876, p. 01-35.

CARVALHAES, José Antonio Vaz de. Biblioteca Pública do Paraná, Divisão Paranaense. Jornal Dezenove de Dezembro, Ano III, nº 31, 29/10/1856- parte oficial.

PARANÁ. Coleção das Leis, Decretos e Regulamentos da Província do Paraná, 1854-1857. Biblioteca Pública do Paraná, Divisão Paranaense, obras raras. 340.098162 / P223.

PARANÁ. Coleção das Leis, Decretos e Regulamentos da Província do Paraná, 1858. Biblioteca Pública do Paraná, Divisão Paranaense, obras raras. 340.098162 / P223.

PARANÁ. Coleção das Leis, Decretos e Regulamentos da Província do Paraná, 1859-1866. Biblioteca Pública do Paraná, Divisão Paranaense, obras raras. 340.098162 / P223.

PARANÁ. Coleção das Leis, Decretos e Regulamentos da Província do Paraná, 1873-1880. Biblioteca Pública do Paraná, Divisão Paranaense, obras raras. 340.098162 / P223.

PARANÁ. Coleção das Leis, Decretos e Regulamentos da Província do Paraná, 1881. Biblioteca Pública do Paraná, Divisão Paranaense, obras raras. 340.098162 / P223.

PARANÁ. Coleção das Leis, Decretos e Regulamentos da Província do Paraná, 1882. Biblioteca Pública do Paraná, Divisão Paranaense, obras raras. 340.098162 / P223.

PARANÁ. Coleção das Leis, Decretos e Regulamentos da Província do Paraná, 1883. Biblioteca Pública do Paraná, Divisão Paranaense, obras raras. 340.098162 / P223.