

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

JULIANA CAIRES PEREIRA

OS CASTIGOS ESCOLARES EM MINAS GERAIS (1835-1867)

FAE/ CBH/ UEMG
BELO HORIZONTE
2017

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

OS CASTIGOS ESCOLARES EM MINAS GERAIS (1835-1867)

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais para exame de defesa.

Linha de Pesquisa: Educação, Trabalho e Formação Humana.

Aluna: Juliana Caires Pereira

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Nogueira

FAE/ CBH/ UEMG
BELO HORIZONTE
2017

FICHA CATALOGRÁFICA

P436c Pereira, Juliana Caires
Os castigos escolares em Minas Gerais (1835-1867) / Juliana Caires Pereira. Belo Horizonte, 2017.
107f. ; il.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Nogueira
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Disciplina escolar – Minas Gerais – Século XIX. 2. Instrução e ensino. I. Nogueira, Vera Lúcia. II. Universidade do Estado de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 371.542(815.1)

Elaboração: Helenice Rêgo dos Santos Cunha – CRB 1461

Dissertação defendida e aprovada em 15 de maio de 2017 pela banca examinadora, constituída pelos seguintes professores:

Profª Drª Vera Lúcia Nogueira – Orientadora
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)

Prof. Dr. Irlen Antônio Gonçalves
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)

Prof. Dr. Lúcio Alves de Barros
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)

Heli Sabino de Oliveira - Suplente
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Profª Drª Aline Choucair Vaz - Suplente
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)

Dedico à minha mãe, com carinho e gratidão.

AGRADECIMENTOS

É o momento de reconhecer o apoio que nos foi dado. Pessoas queridas me ajudaram na realização deste trabalho e com elas divido as alegrias desta conquista.

A orientadora, professora Vera Lúcia Nogueira, por ser guia segura, sempre atenta e sensível às minhas demandas e limites. Além de sua competência em orientar, me deu a liberdade necessária para concluir esta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação da UEMG, e, em especial, a todo o seu corpo docente, pela carinhosa acolhida e por contribuir para minha formação.

Aos colegas do mestrado pelas alegrias e angústias divididas nesse tempo. Aprendi muito com vocês.

A Alesxander e Rafaela pela preciosa ajuda no Arquivo Público.

A CAPES por financiar esta pesquisa.

Também aproveito para me desculpar e agradecer àqueles que tiveram que conviver com minhas crises de humor e de improdutividade. Aos que me convidaram para passear ou viajar e ouviram: “Eu não posso!” Aos que esperaram pelo momento de poder ter a companhia nem sempre agradável “da filha”, “da irmã”, “da tia” e “da mãe”. Nem sempre consegui ter lucidez para separar estudo, trabalho e lazer. Aos que torceram, incentivaram e passariam por tudo novamente. À minha família e ao meu querido filho, o meu amor incondicional!

RESUMO

O presente estudo centra-se na análise dos castigos escolares na província de Minas Gerais. Entendemos os castigos como construções histórico-culturais utilizados como mecanismo de controle social e punição que se fazia presente, não somente no interior das aulas, como também em outros espaços de relações sociais. Dessa forma, buscamos estabelecer conexões entre os usos e significados dos castigos escolares e o contexto sociocultural oitocentista. Para isso, analisamos os relatos sobre castigos, que circulavam na imprensa periódica, as prescrições e os usos nas escolas, bem como as apropriações que os sujeitos escolares fizeram do ordenamento jurídico que normatizava essa prática. O recorte temporal considera o ano da regulamentação da instrução pública na província de Minas Gerais (1835) e a determinação oficial da proscrição dos castigos corporais nas escolas (1867). O estudo se insere no campo da História da Educação e utiliza os referenciais teóricos e metodológicos trazidos pela Nova História Cultural. Buscamos relações teóricas e conceituais alinhadas às proposições elaboradas por Norbert Elias e Michel Foucault. A metodologia de trabalho está centralizada na análise do seguinte *corpus*: documentos manuscritos, tais como relatórios, mapas de frequência, ofícios etc., sobre instrução pública, disponibilizados no Arquivo Público Mineiro, em Belo Horizonte, Coleção de Leis e Decretos imperiais, os Relatórios dos presidentes de província e jornais da época. Pode-se perceber a dificuldade cultural em pensar os castigos fora da lógica da punição física e os limites da legislação em alcançar o cotidiano escolar, tendo em vista a palmatória continuar a ser usada, mesmo após a proscrição do seu uso. Constata-se que o castigo físico estava presente na família, nas relações de trabalho e também na escola, constituindo-se como um importante e legítimo recurso pedagógico usado para corrigir, punir e educar.

Palavras-chave: Castigos escolares. Instrução pública. Minas Gerais. Século XIX.

THE SCHOOL PUNISHMENTS IN MINAS GERAIS (1835-1867)

ABSTRACT

This study focuses on the analysis of school punishment in the province of Minas Gerais. We understand punishments as historical-cultural constructs used as a mechanism of social control and punishment that was found, not only within the classes, but also in other spaces of social relations. Thus, we seek to establish connections between usage and meaning of school punishments and the 18th century sociocultural context. For that, we analyzed the reports about punishments circulating in the periodical press, the prescriptions and its usage in schools, as well as the appropriations made by the school subjects of the legal order that regulated this practice. The temporal cut refers to the year of the regulation of public education in the province of Minas Gerais (1835) and the official determination of the prohibition of corporal punishment in schools (1867). The study is part of the History of Education and uses the theoretical and methodological references brought by the New Cultural History. We seek theoretical and conceptual relations according to the propositions elaborated by Norbert Elias and Michel Foucault. The methodology is centered on the analysis of the following corpus: handwritten documents, such as reports, frequency maps, crafts, etc., on public instruction, made available in the Public Archives from Minas Gerais, in Belo Horizonte, Collection of Laws and Imperial Decrees, Reports Provincial presidents and newspapers of the time. One can perceive the cultural difficulty in thinking of the punishments outside the logic of physical punishment and the limits of the legislation in reaching the scholastic quotidian, been seen that the ferule continued being used even after its proscription. Physical punishment was found to be present inside the family, in work relationships and also in school, constituting as an important and legitimate pedagogical resource used to correct, punish and educate.

Keywords: School punishment. Public education. Minas Gerais. 19th century.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - <i>L'execution de la punition du fouet</i>	45
Figura 2 - Palmatória utilizada para aplicar castigo na palma da mão.....	47
Figura 3 - <i>Boutique de Cordonnier</i>	48
Figura 4 - The Village School (1848-1913)	73

LISTA DE SIGLAS

APM	Arquivo Público Mineiro
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDEPLAR	Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional
GEPHE	Centro de Pesquisa em História da Educação
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1: ORGANIZAÇÃO DA NAÇÃO, DA INSTRUÇÃO E DOS PROCEDIMENTOS CIVILIZADORES	26
1.1 Instruir para civilizar: a escolarização como condição para a civilização.....	29
1.2 Controle social e violência no universo social oitocentista.....	33
1.3 Os castigos na sociedade escravocrata.....	41
CAPÍTULO 2: DO AVILTAMENTO FÍSICO A DOR MORAL	54
2.1 A organização da instrução provincial	54
2.2 O Método Mútuo ou Lancasteriano	59
2.3 Os castigos na primeira lei de instrução pública	65
2.3.2 A hierarquização dos castigos.....	66
2.4 Repercussão social dos castigos escolares	67
2.5 De castigos corporaes a castigos vexatórios	71
CAPÍTULO 3: CASTIGOS E PREMIAÇÕES NO COTIDIANO ESCOLAR	74
3.1 A materialização dos castigos na escola.....	74
3.1.2 A palmatória como expressão da autoridade do professor oitocentista.....	78
3.1.2.1 Os excessos dos castigos e as denúncias.....	84
3.2 As premiações como estímulo à ação educativa	89
3.2.1 Materialidade e premiação	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS	100
ANEXOS	105

INTRODUÇÃO

O projeto de pesquisa inicial, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana, objetivava estudar o fenômeno da violência no contexto escolar, tema ao qual havia me dedicado anteriormente no trabalho de conclusão de curso de graduação¹. Durante todo o período de cumprimento das disciplinas/créditos os meus esforços se dirigiram para a construção desse objeto e, nesse período, realizei uma revisão bibliográfica² sobre o tema. Percebi que os questionamentos levantados pelos pesquisadores resultaram numa expressiva e importante produção sobre o fenômeno das violências no contexto escolar em diversos campos do conhecimento e a partir de várias abordagens teóricas e metodológicas. Neste sentido, conclui que a pesquisa que havia proposto pouco contribuiria para o alargamento do conhecimento sobre a temática.

No segundo semestre de 2015, cursei a disciplina História da Educação. As leituras e discussões em sala de aula me apresentaram as várias possibilidades de investigação científica nessa área. Foi possível refletir sobre como algumas práticas vêm se repetindo e se naturalizando nas escolas, e a violência é um bom exemplo disso. O que chamamos de violência escolar, a partir de algumas perspectivas, pode ser entendido como práticas de disciplinamento e punição. Ao problematizar sobre a construção cultural de tais práticas abriu-se a possibilidade de desenvolver a pesquisa a partir de outro tempo histórico, e o meu olhar se direcionou para os castigos escolares do século XIX. Essa abordagem mantinha a temática que me interessava ao mesmo tempo em que me lançava um grande desafio: investigar no âmbito da história da educação.

O primeiro passo foi entrar em contato com a produção historiográfica sobre o tema. Já nas primeiras leituras percebi que se tratava de uma tarefa desafiadora para quem não tem familiaridade com os caminhos da historiografia, porém, à medida que os trabalhos foram avançando, se tornava mais atraente e sedutor pesquisar sobre o tema. O contato com a literatura me permitiu perceber que esta é uma temática bastante fecunda e que merece, por meio de pesquisas, o devido aprofundamento para que se possa entender melhor esses

¹ Graduação em Ciências Sociais (2004-2008) pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Título da monografia: Redução da violência nas escolas: estudo de caso de uma experiência bem-sucedida.

² Destaco a pesquisa realizada por Edilberto Sastre “Panorama dos Estudos Sobre Violência nas Escolas no Brasil: 1980 -2009”, que visa dar visibilidade ao grande número de estudos, artigos e trabalhos científicos que foram produzidos no período 1980-2009. Sastre registrou 411 documentos e 549 autores com trabalhos (publicados ou não) de pelo menos 11 áreas de conhecimento para o período analisado. Ressalta que as produções ocorrem, majoritariamente, nas áreas das ciências sociais, da educação e da psicologia. Existindo também, um certo volume de trabalhos nas áreas das ciências da saúde, das licenciaturas (letras, filosofia, geografia história, matemática, educação física), do direito e do serviço social. (SASTRE, 2015).

mecanismos disciplinares e suas implicações sociais. Ao mesmo tempo em que as leituras me familiarizavam com a temática, percebia que estava penetrando num universo cuja linguagem específica exigia o amadurecimento das minhas noções de objeto e instrumentos de pesquisa, da minha compreensão do tempo e do outro.

Um momento marcante deste processo foi colher a “matéria prima” (GALVÃO; LOPES, 2010, p. 65) da pesquisa. No primeiro contato com os documentos manuscritos no Arquivo Público Mineiro (APM), as primeiras dificuldades resumiram-se em decifrar a letra e a ortografia. O trabalho de identificar as fontes sobre os castigos e de descobrir onde elas estavam disponíveis não foi uma tarefa muito fácil, por motivos que estão inter-relacionados. Primeiro, porque o tema de investigação e suas fontes primárias se inserem em outro contexto histórico, o séc. XIX. Segundo, embora organizadas e facilmente disponíveis no APM, a identificação das fontes demandou tempo, habilidade e disponibilidade, pois a reprodução do material e sua (re) leitura é muito demorada e trabalhosa.

A tarefa de construir um objeto de pesquisa no campo da História da Educação, como também a de contribuir com os estudos que se preocupam com os aspectos teóricos e metodológicos da área, me exigiram um esforço muito grande para adquirir competências neste âmbito. A mudança não foi só no tema, mas no método. Considerando que a metodologia constitui a espinha dorsal de um trabalho de pesquisa, o que me propus a fazer foi aprender a me equilibrar, novamente, e buscar novas bases de sustentação. Assim, foi feito. O que apresento no final dessa jornada é um trabalho coerente com o esforço que realizei nos últimos meses, com intuito de oferecer contribuições para o campo da Educação.

Faz parte de uma pesquisa saber o que já se produziu sobre o tema. Assim, busquei estudos sobre os castigos escolares nos Programas de Pós-Graduação brasileiros, na Biblioteca de Teses e Dissertações da Capes, utilizando como termo de busca as palavras “castigo” e “castigos”. Nessa primeira investidura, foram explicitados 290 estudos com a palavra “castigo” e 118 com a palavra “castigos” com ênfases diversas (casa, escola, escravos, criminalidade, prisões, forças armadas, religião, violência doméstica, etc.). Todavia, meu interesse eram os castigos aplicados no universo escolar. Assim, debrucei-me sobre o material buscando identificar os estudos que abordavam os castigos escolares considerando que, em alguns desses trabalhos, a discussão aparecia sob outros vocábulos como “punir” e “disciplinar”. Como resultado, em quatorze trabalhos, entre teses e dissertações, as formas de castigar, punir e disciplinar foram investigadas no universo escolar. Delimitando ainda mais, busquei trabalhos acadêmicos que tratassem dos castigos escolares numa perspectiva histórica e seis destes estudos foram evidenciados.

Itacyra Viana Miranda (2012) dissertou sobre a instrução pública e particular e os seus processos de disciplinarização enquanto elementos norteadores da formação de sujeitos civilizados na Parahyba do Norte, no período de 1860 a 1889. A indisciplina e a transgressão foram analisadas, sobretudo, por meio das notícias dos jornais, que traziam a figura do professor como sendo o exemplo a ser seguido. Cabia ao mestre à tarefa de formação de homens civilizados, não sendo permitido que apresentassem condutas inadequadas aos preceitos da moral pública e cristã. Segundo a autora, para cada gesto indisciplinado, existia uma punição, pois, castigava-se para corrigir e reprimir a multiplicação dos erros cometidos pelos alunos. Nesse sentido, a disciplina corroborava na organização e no funcionamento da instrução, que, por sua vez, passava a auxiliar na formação de homens civilizados.

Milena Cristina Souza (2015) investigou a construção de práticas e representações de dez professoras, graduadas em Pedagogia entre as décadas de 1970 a 2014, sobre os castigos utilizados em sala de aula. Segundo a autora, a incorporação dos castigos na prática profissional docente se entrelaça com a história de vida, em especial com os saberes aprendidos na infância (por meio da família e da escola), sendo naturalizados nas ações e tendo pouca relação com os cursos de formação, o que faz com que sua escolha não seja com base nos conhecimentos e saberes da pedagogia. Ressalta que, as docentes investigadas utilizavam diferentes tipos de castigos em sala de aula com o intuito de formar bons cidadãos para vida em sociedade.

Daniela Eli (2014), em sua dissertação, investigou os castigos escolares em um grupo escolar no município de Angelina, Santa Catarina (SC). O recorte temporal situa-se entre os anos de 1940 e 1975. A autora revela que, mesmo proibidos por lei, os castigos escolares, físicos ou morais³, estavam presentes nas instituições de ensino, ainda na primeira metade do século XX, sendo paulatinamente substituídos pela disciplina. Ambos coexistiram simultaneamente, no intento de corrigir o que era considerado um mau comportamento dos alunos. Nesse sentido, as crianças eram educadas para serem dóceis e obedientes, e aprendiam, na escola, a amar a sua Pátria. Os castigos foram meios utilizados pelos professores como formas de exercício da autoridade, com a qual mantinham a ordem, a moral e a disciplina em sala de aula.

Raquel Quirino Pinãs (2014), em seu trabalho dissertativo, centra-se no entendimento das práticas de premiação e punição no Colégio Arquidiocesano de São Paulo entre o período 1908 a 1963. Segundo a autora, essas práticas, prescritas com aura de imparcialidade em

³ Cynthia Greive Veiga (2003) abordando o tema diz que os castigos morais são aqueles que despertam na criança o sentimento de vergonha e embaraço já os castigos físicos, são caracterizados pelo uso da força física.

normativas e regimentos se concretizaram em meio a relações tensionadas entre sujeitos, de acordo com seus interesses e possibilidades. O poder do mestre em manipular as relações de recompensas e punição foi balizado pelos parâmetros sociais, assim prêmios e castigos fundamentaram-se em valores partilhados pela sociedade. Ao incluir a família como um desses mecanismos, com o envio de boletins, postos de honras e advertências por escrito, obtinham a legitimação dessas ações. A instituição promoveu ações de premiação e punição como forma de tornar públicas as proezas de seu corpo discente e os êxitos institucionais.

Ressalto que não identifiquei nenhum trabalho que tivesse como objeto central os castigos escolares na província de Minas Gerais, no período Imperial. No entanto, mesmo tratando de um período histórico diferente do proposto por essa dissertação, destaco a pesquisa realizada por Rita de Cássia Souza (2001a), que estudou a relação entre os diversos sujeitos da educação e as práticas disciplinares em Minas Gerais, no período de 1925 a 1930. A autora identifica que, embora o uso dos castigos físicos estivesse proibido pelas legislações escolares, eles permaneceram existindo nas escolas mineiras ainda no início do século XX. A partir da análise dos textos da Revista de Ensino, a pesquisadora identificou que não havia um único posicionamento com relação à utilização ou não dos castigos físicos, enquanto instrumento educativo. Alguns autores defendiam que, esgotados todos os meios da disciplina, deveria se recorrer ao uso das punições. Para a maioria, entretanto, as falhas na disciplina seriam um sinônimo do mal-uso dos métodos disciplinares, revelando incompetência dos professores uma vez que bons professores jamais recorreriam à punição.

Dentre os estudos localizados, a dissertação de Talita Bank Dalcin (2005) possui uma estreita relação com a discussão proposta por esta pesquisa, pois, além de contribuir para pensar as práticas de castigos como construções culturais, estes possuem centralidade em seu trabalho. A autora investiga os mecanismos disciplinares e punitivos utilizados nas escolas isoladas da província paranaense no período de 1857 a 1882. No intuito de moldar crianças e jovens e prevenir comportamentos indesejados, a Instrução Pública paranaense 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 do trabalho de Dalcin (2005) caracteriza-se 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, no Paraná, a autora destaca 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.

A revisão da literatura sobre as teses e dissertações produzidas sobre os castigos escolares me levou a alguns trabalhos, que, mesmo com esforços mais tímidos, trazem contribuições importantes para a discussão do tema. São artigos produzidos a partir de pesquisas historiográficas que complementam o entendimento sobre o objeto de estudo.

Nicanor Palhares Sá e Elizabeth Siqueira (2006) destacam em seu artigo que apenas no momento em que as ideias modernas penetraram na província mato-grossense, especialmente a partir de 1870, é que a temática dos castigos físicos passou a constar na legislação escolar. No entanto, a força da lei não foi suficiente para abolir procedimentos tão arraigados historicamente, o que gerou intenso debate, variadas práticas e diferentes entendimentos sobre essa questão. Entretanto, de acordo com os autores, até o início da década de 1880 essa questão ainda não estava definida, dando margem a duplo posicionamento: de um lado, o desagrado de alguns pais pela não utilização desses castigos no interior das escolas públicas e, opostamente, outros pais queixavam-se do professor que deles fazia uso. Sá e Siqueira (2006) relatam que, o intenso fluxo migratório para as regiões do Centro Sul, iniciado a partir de 1870, ensejou o surgimento de discursos proibindo os castigos físicos nas escolas do Mato Grosso. Essa movimentação colaborou para reforçar, ainda mais, o distanciamento entre a relação de violência que envolvia a escravidão e as novas relações de trabalho assalariado, a exigir refinamento nas formas de punição.

Em artigo, Daniel Cavalcanti Lemos (2012) analisa o uso dos castigos corporais nas escolas primárias da Corte Imperial na segunda metade do século XIX, investigando-o como uma prática pedagógica que visava constituir e consolidar uma determinada cultura escolar. A substituição dos castigos físicos por novos métodos disciplinares morais foi alvo de muita discussão na sociedade. Lemos (2012) adverte que, apesar dos regulamentos já preverem punições morais nas escolas, o conjunto de casos estudados demonstram que mesmo após a promulgação da lei, a questão continuou sendo debatida. Muitos professores ainda se valiam de castigos físicos, entrando em conflito com a inspetoria e os delegados de instrução, enquanto uma parcela cada vez maior de professores repudiava os castigos. Acrescenta que, entre os castigos corporais encontrados, alguns eram comumente praticados como: o uso da palmatória, da reguada, os bolos e ajoelhar, bem como um inusitado caso, em que a professora colocava rolhas na boca das alunas que falavam muito.

No trabalho de Marcilaine Soares Inácio e Fabiana da Silva Viana (2004), as autoras trazem contribuições importantes ao chamar a atenção para os castigos escolares e sua relação

com o processo de afirmação da forma escolar de transmissão do conhecimento em Minas Gerais, entre os anos 1822 e 1835. Destacam que o movimento de produção do lugar da escola e de estruturação e legitimação do ensino público; envolveu dentre outros aspectos, o emprego de um método eficiente e econômico para transmissão do conhecimento e de socialização de crianças e jovens. Esse método assentava-se sobre a disciplinarização do tempo e do espaço escolar, ou seja, sobre o desenvolvimento de hábitos de ordem e regularidade proporcionados pelo controle das atividades.

Milena Aragão e Anamaria Freitas (2012) problematizam os castigos físicos usados nas escolas, investigando tanto as estratégias utilizadas pelas instâncias de poder, a fim de ordenar as práticas cotidianas, como as táticas utilizadas por professores, gestores e pais para lidarem com os preceitos impostos. Nesse ínterim, são denunciadas as tensões existentes nessa relação, mergulhando em práticas, representações e argumentos utilizados nos séculos XIX e XX, tanto para corroborar quanto para proscriver os castigos físicos no espaço escolar. As autoras também refletem acerca dos castigos como parte da cultura escolar, fazendo referência, também, à distância existente entre as prescrições oficiais e as práticas ordinárias, bem como aos castigos como caminho para educar e civilizar sujeitos.

Além dos trabalhos que abordam diretamente a temática dos castigos escolares, também foi imprescindível conhecer os trabalhos já realizados sobre o período pesquisado. Este levantamento bibliográfico me levou até as investigações realizadas por alguns pesquisadores do Centro de Pesquisa em História da Educação (GEPHE - FAE/UFMG).⁴ Marcilaine Soares Inácio (2003) discute os métodos, os conteúdos e os materiais escolares utilizados pelos professores nas escolas mineiras. Mônica Yumi Jinzenji (2002) demonstra que a centralidade que a instituição escolar ganhou ao longo das primeiras décadas do século XIX, aconteceu por meio da desqualificação de outras instâncias de formação, como a família; desqualificação essa que incide, mais diretamente, sobre as famílias pobres, consideradas moralmente incapazes de educar as crianças. Fabiana da Silva Viana (2006), por sua vez, analisa as propostas de organização da instrução pública destacando a tensa relação entre governo, escola e família.

Este breve balanço sobre o tema e seu contexto histórico, mostrou que os castigos escolares são um assunto pouco explorado nas pesquisas sobre educação, principalmente, quando se trata do período selecionado. O que observamos foram trabalhos nos quais o tema é

⁴ O GEPHE - Centro de Pesquisa em História da Educação, formado em 1996 e seus membros desenvolvem pesquisas históricas sobre a educação brasileira, do período colonial ao período republicano.

abordado de forma incidental com esforços ainda brandos. Os trabalhos de História da Educação que analisam o contexto do Império ao se referirem ao tema, o fazem de modo articulado a outras questões, sejam elas sobre o processo de civilização, de escolarização ou políticas do Estado.

É reconhecido que os estudos aqui apresentados, constituem um importante esforço em compreender os castigos escolares e que, portanto, nos ajudam na problematização do tema considerando seus aspectos históricos e culturais. Por isso, no decorrer desse trabalho, serão utilizados com o intuito de comparar, tencionar e complementar o entendimento sobre o objeto de estudo.

Diante do exposto, estabelecemos a seguinte questão de partida: Como se constituíam os castigos escolares em Minas Gerais, no período de 1835 a 1867? A partir desse questionamento, elegemos como objetivo geral: analisar os castigos escolares em Minas Gerais no período de 1835 a 1867. Inseridos nesse objetivo mais amplo estão às intenções de: discutir os aspectos referentes ao processo de escolarização, estabelecendo conexão entre os castigos escolares e o contexto sociocultural oitocentista; apresentar quais os castigos previstos pela legislação ordenadora da instrução que foi se constituindo a partir dos debates sociais e, também, identificar quais os castigos aplicados aos alunos e as apropriações que os sujeitos da escola fizeram das legislações que normatizavam suas práticas.

Quanto ao recorte temporal, o período abordado tem início em 1835, ano em que foi promulgada a Lei nº 13 de 28 de maio de 1835, primeira lei mineira sobre a instrução pública. Limitamos nosso recorte temporal ao ano de 1867, quando a legislação mineira determina, oficialmente, a proscrição dos castigos corporais nas escolas, por meio do Regulamento de nº 56 de 10 de maio de 1867. Lembramos que essa delimitação não é rígida e, para um melhor entendimento do objeto, ora recuamos, ora avançamos no tempo.

O tema castigos escolares, por si só, permite alguns procedimentos metodológicos que destacam a interdisciplinaridade entre distintos campos de saber, como o da Educação, da História e o da Sociologia, por isso, buscamos as relações conceituais e as evidências históricas, não por meio de modelos previamente definidos, mas porque se gerou uma aproximação entre a temática e alguns conceitos, noções ou categorias teóricas que nos aproximaram de alguns autores.

A discussão proposta para este estudo compreende a história como um processo social, onde as mudanças ocorrem permanentemente e, por isso, são pensadas como processo. A ideia de processo civilizador, elaborada por de Norbert Elias (2011), irá subsidiar no

entendimento dessa dinâmica em desenvolvimento no império brasileiro. Segundo as elaborações sociológicas do autor:

[...] o processo civilizador constitui uma mudança na conduta e sentimentos humanos rumo a uma direção muito específica. Mas, evidentemente, pessoas isoladas no passado não planejaram essa mudança, essa ‘civilização’, pretendendo efetivá-la gradualmente por meio de medidas conscientes, ‘racionais’, deliberadas. Claro que ‘civilização’ não é, nem o é a racionalização, um produto da ‘ratio’ humana ou o resultado de um planejamento calculado a longo prazo. (ELIAS, 2011, p. 193).

Ao analisar a produção historiográfica sobre o contexto do século XIX, um dos importantes pontos de dispersão e de proliferação de discursos concentrou-se na questão da instrução da população em prol de um projeto de civilização, de ordem e disciplina. Na concepção de Elias (2011), o processo civilizador constitui-se a partir de uma reorganização dos comportamentos individuais, onde o controle da força física e as transformações de conduta fazem parte do conjunto de mudanças de estruturação dos processos civilizadores sociais. Em suas palavras, as mudanças contemplam:

A moderação das emoções espontâneas, o controle dos sentimentos, a ampliação do espaço mental além do momento presente, levando em conta o passado e o futuro, o hábito de ligar fatos em cadeias de causa e efeito – todos estes são distintos aspectos da mesma transformação de conduta, que necessariamente ocorre com a monopolização da violência física e a extensão das cadeias da ação e interdependência social. (ELIAS, 2011, p. 198).

No âmbito da teoria do processo civilizador, dois conceitos são fundamentais, quais sejam os conceitos de configuração e de interdependência. O conceito de configuração deve ser entendido como o resultado “do entrelaçamento de incontáveis interesses e intenções individuais”, com direções convergentes ou divergentes, cujo resultado é “algo que não foi planejado nem foi intenção de qualquer um desses indivíduos, mas emergiu a despeito de suas intenções e ações.” (ELIAS, 2011, p. 43). As configurações podem até estar em constante modificação, porém, “a forma que a configuração toma não será determinada por planos deliberados ou pelas intenções de alguns de seus membros, nem por grupo deles, nem mesmo por todos eles em conjunto.” (ELIAS, 2011, p. 46).

O conceito de interdependência, por sua vez, é inerente ao conceito de configuração, na medida em que o mesmo constitui um dos elementos presentes nas relações sociais que, vistas em seu conjunto, são o que Elias (2011) chama de configuração. As relações de interdependência entre os atores sociais são explicitadas pelo conjunto de relações que os mesmos tecem entre si, formando diferentes grupos sociais, cada qual com sua dinâmica específica. Para o autor, a condição da existência humana é uma condição relacional. Afirma que as configurações

sociais (Estado, família, escola, etc.) são produzidas historicamente através de redes de interdependência. Tais redes constituem-se de relações de poder e controle e quanto maior a divisão e especialização das funções, maior é a interdependência entre os indivíduos e maiores são as tensões geradoras de mudanças nas configurações sociais. (ELIAS, 2011).

O processo civilizador em desenvolvimento no império brasileiro apresentou mudanças no comportamento dos indivíduos. A racionalização das atitudes e o autocontrole foram necessários para a construção do ideal de Nação civilizada. Nesse contexto, a educação escolar e os mecanismos disciplinares se fez presente como estratégia para mudança de hábitos sociais do povo.

Ao tratarmos a educação escolar como parte do processo civilizador, faz-se necessária a compreensão dessa concepção alinhada com a abordagem acerca do processo escolarizador tal qual discute Veiga (2009), que trata da institucionalização da instrução elementar a partir de dinâmicas interdependentes entre representantes do Estado, famílias, professores e alunos, que produzem a escola como figuração, em diálogo com a sociologia de Norbert Elias. Segundo a autora,

[...] o processo escolarizador refere-se a uma mudança de longo prazo no comportamento dos indivíduos em relação ao valor estimado para a aprendizagem da leitura, da escrita e das ciências de maneira geral, mas principalmente ao valor atribuído a ciência e a racionalidade como fator fundamental de organização e coesão social. Observa-se que como todo processo social, o processo escolarizador compreende uma dinâmica repleta de conflitos e tensões entre redes de indivíduos, grupos e instituições (escola, família e Estado) interdependentes, uma vez que o equilíbrio de poder entre estes elementos se faz de maneira bastante diferenciada. (VEIGA, 2009, p. 19).

Veiga (2002) indica, por sua vez, que as elites⁵ brasileiras, de modo geral, viam na instrução pública um caminho possível para a moralização da sociedade. Ao se considerarem civilizadas, essas elites se incumbiram da veiculação de padrões civilizados de conduta, fosse regulamentando o serviço de instrução pública elementar ou fomentando o debate, realizado pelos jornais da época, sobre as formas mais adequadas de educação e cuidado da infância. Acrescenta que:

A escolarização no século XIX, pela extensão do autocontrole ao conjunto das relações sociais, é também uma extensão do controle da violência (castigos físicos) sobre as crianças, interferindo no âmbito privado das famílias em geral. O modelo

⁵ O termo “elites” é tomado neste estudo na acepção ampla de Miriam Dolhnikoff, como referência aos indivíduos que, no Brasil imperial, passaram “a se responsabilizar pela preservação do próprio Estado, mantendo profundos laços na organização socioeconômica da província, mas também comprometendo-se com a unidade do Estados nacional”. A elite não era apenas econômica, mas também política, intelectual, etc. As divergências entre elas foram fontes de conflitos manifestos em rebeliões e na constituição dos partidos políticos.

de civilização produzido previa a reprodução das formas de comportamento presentes no interior de uma configuração social aristocrático-burguesa, para toda a população, de forma que transformasse as coerções externas em coerções interiorizadas. (VEIGA, 2002, p. 98).

O processo civilizador em desenvolvimento durante o século XIX compreendeu discussões em todo o território nacional acerca da necessidade de instruir a população, transformando a instrução das pessoas por meio da escola como parte integrante desse projeto. Durante as décadas imperiais, instaurou-se a produção de legislações educacionais que regulamentaram a instrução, por meio de normas e diretrizes. Essa produção afirmava e assegurava a função da educação e o dever do Estado em garantir o ensino primário público obrigatório e gratuito a todos os cidadãos livres (VEIGA, 2003). Os castigos escolares se inserem neste percurso visto que esses procedimentos viabilizaram o investimento realizado pelo Estado imperial para regulamentar a instrução pública como estratégia de estender as civilidades à população.

Embora o recorte temático desta pesquisa seja “os castigos escolares” reconhecemos que estes se inserem num debate mais amplo que são as práticas disciplinares utilizadas como forma de se alcançar a civilidade. A ideia que se tinha no século XIX era a de que as regras estavam sendo postas para além da sua função de organizar, essas serviam também para auxiliar o processo de formação de sujeitos respeitadores da moral pública, ou seja, de sujeitos ditos civilizados (VEIGA, 2003). Nesse sentido, a disciplina permeia as discussões no decorrer do desenvolvimento de todo o texto dissertativo, alinhadas às proposições elaboradas por Michel Foucault sobre o tema.

Na obra *Vigiar e Punir*, Michel Foucault trata do tema da “Sociedade Disciplinar”, implantada a partir dos séculos XVII e XVIII, consistindo em um sistema de controle social expresso por várias técnicas. Para Foucault (2011), até meados do século XIX, exerceu-se o poder sobre o corpo. Contudo, a pena não mais se centralizava no suplício, como técnica de sofrimento, agora o objeto de punição passou a ser a perda de um bem ou de um direito. Com isso, a transformação das formas punitivas dos suplícios, deu lugar a uma suavidade dos castigos, ocorrendo o deslocamento da punição sobre o corpo, implicando em um novo regime de poder, em um emaranhado de saberes, técnicas e discursos científicos, que se formam e se entrelaçam com a prática do poder de punir (FOUCAULT, 2011). Sendo assim, o regime de poder disciplinar produz saberes que estrategicamente vai servir de mecanismo para moldar o comportamento dos indivíduos.

Estamos trabalhando aqui com o conceito utilizado por Foucault, para quem a disciplina não se encontra localizada, constitui-se numa tecnologia, num tipo de poder

composto por instrumentos, técnicas, procedimentos e alvos: “Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhe impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar ‘as disciplinas’” (FOUCAULT, 2011, p. 126). Já a punição, de acordo com a definição utilizada por Foucault (2011), caracteriza-se pela capacidade de levar as crianças a sentir a falta cometida, pela humilhação, que pode ser levada a efeito pela frieza, pela indiferença, pela destituição de lugar (LA SALLE, 1828 *apud* FOUCAULT, 2011, p. 160). A punição, conforme apresentado pelo autor, ocorre sempre após a falta cometida. Os métodos disciplinares, no entanto, objetivam a prevenção da falta, evitando o aparecimento desta.

Neste trabalho, o cerne não é uma análise da instituição escolar em sua singularidade, mas, sim, de localizar, por meio dos castigos escolares, exemplos de técnicas que se generalizaram para fazer surgir o que Foucault chama de “sociedade disciplinar”. Reconhecemos, assim, que este estudo coloca e desenvolve uma problemática de ramificações muito extensas. Por isso, ampliamos o nosso campo de observação na busca de uma maior compreensão. Deliberadamente assumimos a intenção de construir nossas reflexões com um olhar que ultrapassasse o universo escolar incorporando outras dimensões da sociedade para perceber que significações tinham os castigos para as pessoas da época, de que formas estas pessoas os concebiam e, que ideias emergiam da prática destes ou o determinavam.

Além do arcabouço teórico anteriormente apresentado, também contribuiu de maneira significativa, os trabalhos de pesquisadores tais como Richard Graham, Emília Viotti da Costa, Ilmar Rohloff de Mattos, entre outros, que problematizaram o contexto político cultural e socioeconômico do período analisado, bem como autores que proporcionam matrizes teóricas para análise do objeto de pesquisa. A consulta a essa literatura foi de suma importância para o entendimento mais amplo do período estudado, uma vez que torna possível dialogar com trabalhos e questionamentos levantados em estudos anteriores.

A pesquisa segue amparada nos referenciais teóricos e metodológicos trazidos pela Nova História Cultural, que contribuíram para o emprego de um novo olhar acerca dos estudos da História da Educação, “pois as investigações que vêm sendo realizadas no campo não se restringem mais ao ensino e ao pensamento pedagógico, objetos tradicionais da disciplina” (GALVÃO; LOPES, 2001, p. 43). A incorporação de “novas abordagens” direcionadas a compreender as formas e práticas escolares nos possibilita uma aproximação da instrução do século XIX a partir dos castigos aplicados aos alunos. Os castigos podem ser vistos como pontos de controle, de apoio à efetivação de normas e regras que estariam sendo

utilizadas pela instrução em prol da formação de indivíduos civilizados, no interior dos processos de transmissão cultural.

Investigar os castigos escolares na perspectiva da História Cultural é, também, considerar as tramas das relações e tensões socioculturais, das práticas e representações de sujeitos ordinários, interrogando a pluralidade do cotidiano e os modos de pensar da sociedade oitocentista (CHARTIER, 1990). Os castigos como forma de punição acompanham a história da humanidade e constitui-se de uma prática cultural que perpassa as relações humanas e encontra-se presente em várias instituições sociais, entre as quais, a escola.

Visto como um dos maiores expoentes nos estudos culturais dentro da história, Roger Chartier esboça um novo projeto historiográfico em que a cultura é concebida como as significações que os homens atribuem à sua realidade, às suas práticas e a si mesmos. No conjunto conceitual apresentado por Chartier dois estão intimamente ligados à proposta deste estudo, quais sejam: as representações, entendidas, como “as classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social” e as apropriações, tomadas como os diferentes processos por meio dos quais “é historicamente produzido um sentido e diferenciadamente construída uma significação.” (CHARTIER, 1990, p. 24). Assim, os sujeitos elaboram ideias sobre o mundo que não só qualificam-no, mas também orientam o olhar e a percepção sobre ele.

Procuramos eleger um conjunto diversificado de fontes, por compreender que diante do objeto de estudo, as fontes se complementam, o que justifica, portanto, não as desconsiderar. Elas foram organizadas com base em documentos disponíveis, com o intuito de colher o maior número possível de informações quanto ao problema e objetivos propostos. Esta investigação está centralizada na análise do *corpus* documental que se compõe das seguintes fontes: a documentação manuscrita sobre instrução pública disponibilizada pelo Arquivo Público Mineiro (APM) em Belo Horizonte; a legislação contida na Coleção de Lei e Decretos Imperiais, os relatórios dos presidentes de província e os jornais da época, disponibilizados pela Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

No Arquivo Público Mineiro há um conjunto bastante extenso de documentos sobre a instrução pública. A documentação é manuscrita e se encontra organizada em três fundos: Fundo da Instrução Pública (Código IP), Fundo da Presidência da Província (Código PP) e o Fundo da Seção Provincial (Código SP). Trata-se de correspondências enviadas à Presidência da Província, sobretudo pelos delegados de círculos literários, encarregados de fiscalizar as escolas em que davam informações ao governo da situação que se encontrava a instrução na

província. Mas, apesar do expressivo volume de documentos pesquisados, foram poucos os registros que mencionavam os castigos aplicados nas escolas.

No âmbito da legislação, encontra-se no Arquivo Público Mineiro, um acervo de volumes impressos, contendo leis, regulamentos e decretos expedidos pela Assembleia Legislativa da Província de Minas Gerais e pelo presidente da Província. Os Regulamentos da Instrução Pública da Província de Minas Gerais, que se encontram no acervo físico e digital do Arquivo Público Mineiro (2015) também estão disponibilizados no sítio do CEDEPLAR - Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional (2015).

Os relatórios dos presidentes de província contêm os discursos dos Presidentes emitidos, anualmente, durante todo o Império e dirigidos à Assembleia Legislativa Provincial. Esses documentos nos permitem ter acesso a um discurso articulado sobre a instrução pública. Em seus relatórios, os presidentes tratavam da instrução elementar e dos diversos ramos da administração pública e discutiam, ainda, que medidas deveriam ser adotadas pelo governo provincial no ordenamento do território e da população mineira. Esses documentos podem ser encontrados no *Center for Research Libraries* da Universidade de Chicago.

Os jornais têm se apresentado como uma importante fonte nas pesquisas em História da Educação visto que carregam em suas páginas, “indícios de práticas e pensamentos considerados relevantes por um grupo social, em determinado tempo e contexto.” (CARVALHO; CARVALHO, 2010, p. 81). Esse manancial de dados possibilita ao pesquisador acompanhar o percurso de um determinado fenômeno social, além de fornecer uma multiplicidade de informações reunidas e organizadas cronologicamente sobre os vários momentos e acontecimentos de uma dada época (CARVALHO; CARVALHO, 2010, p. 107). Em suas páginas vemos a veiculação de um discurso legitimador da escola, de seus saberes, de suas práticas e de representações a respeito da educação.

Considerando que, “no limite, todo documento é mentira, na medida em que só tomamos conhecimento daquilo que o passado quis que fosse memorável” (LE GOFF *apud* GALVÃO; LOPES, 2001, p. 67), destacamos que as fontes utilizadas nesta pesquisa não são concebidas como neutras e imparciais, há o entendimento da necessidade de uma análise crítica das informações contidas na documentação, identificando seus limites e possibilidades.

A produção do documento não se fecha em si mesma, ela está contextualizada e adquire “conotação histórica à medida que reflete ou explica um fato e um tempo específicos da produção humana, seja ela material ou simbólica” (RODRIGUEZ, 2010, p. 43). Discutir as fontes, fazer uma crítica dos documentos são requisitos fundamentais para avançar com

segurança no campo da investigação histórica. Sendo assim, levamos em consideração que os documentos:

[...] são elaborados por pessoas de épocas e grupos sociais diferentes, e a produção destas pessoas é permeada de elementos determinantes, seja pelo cargo que ocupa ou pela sua própria inserção social. Em tal sentido, o historiador deve ficar muito alerta e não pode esquecer o contexto da produção dos textos. (RODRÍGUEZ, 2010 p. 43).

As fontes são a “matéria prima” (GALVÃO; LOPES, 2001, p. 65) do pesquisador nos cabendo, portanto, a tarefa de localizá-las, selecioná-las e interrogá-las. Essa tarefa exige a responsabilidade de ler os documentos dentro do seu contexto, refletir sobre os motivos de sua elaboração, sobre quem foram seus autores, por que foi conservado/preservado (RODRIGUEZ, 2010). Mas, mesmo tomando esses cuidados, temos a clareza de que a tarefa de recontar a história é sempre limitada uma vez que, “o passado nunca será plenamente compreendido e conhecido. No limite, podemos apenas entender seus fragmentos, suas incertezas.” (GALVÃO; LOPES, 2001, p. 65).

Esta dissertação divide-se em três capítulos que se relacionam, intimamente, tendo como fio condutor a reflexão sobre os castigos escolares na sociedade oitocentista. Na Introdução, situamos o tema e objeto, apresentamos a revisão bibliográfica e os referenciais teóricos e metodológicos adotados na pesquisa. No primeiro capítulo, abordamos as relações entre a construção e a consolidação do Estado Nacional brasileiro e o processo de escolarização do país. Isso nos permite recuperar não apenas os aspectos socioculturais deste processo, mas também compreender a conexão entre os castigos e o contexto fortemente marcado pela violência.

No segundo capítulo, analisamos os castigos escolares como construções histórico culturais, em relação com as legislações que as produziram. Assim, buscamos sua prescrição nos ordenamentos legais apresentando alguns posicionamentos em torno do tema. Pois entendemos que as legislações não existem por si só, mas que estão em constante interação com o contexto social em que foram produzidas.

No terceiro capítulo, apresentamos as práticas de castigos escolares existentes na província mineira, em outras palavras penetramos no cotidiano escolar para investigar como os ordenamentos legais foram apropriados. Para isso, discutimos, separadamente, os castigos e as premiações.

Por fim, na Conclusão, trazemos as considerações finais sobre os elementos discutidos ao longo de todo o texto dissertativo apontando algumas possibilidades de investigações futuras.

CAPITULO 1

ORGANIZAÇÃO DA NAÇÃO, DA INSTRUÇÃO E DOS PROCEDIMENTOS CIVILIZADORES

Neste capítulo, pretendemos discutir os aspectos referentes ao processo de escolarização estabelecendo conexão entre os castigos escolares e o contexto sociocultural oitocentista. Para isso, o capítulo foi organizado em três seções. Na primeira, apresentamos historicamente as relações entre a construção e consolidação do Estado Nacional brasileiro e o processo de escolarização do país. Na segunda, traçamos algumas considerações sobre o contexto social oitocentista cuja violência se constituía como parte inerente daquela sociedade. Por fim, pontuamos alguns aspectos a respeito da utilização da prática do castigo aplicado nos escravos, sua utilização no contexto familiar e nas escolas.

1.1 Instruir para civilizar: a escolarização como condição para a civilização

O discurso que concebe a Educação como um dos mais relevantes fatores para transformação e promoção social embora ainda seja recorrente nos dias atuais, ela não é recente no Brasil, pois emerge no início do século XIX.

No Brasil, a extensão e regulamentação da instrução pública foi parte do projeto de construção do Estado nação e constituiu-se numa das “principais estratégias civilizatórias do povo” (VEIGA, 2002, p. 97). Após sua emancipação política, o país, que deixava de ser colônia para ser Império, iniciou uma busca para igualar-se a países considerados civilizados e modernos no cenário mundial. É após a Independência que a instrução pública “fundamentava o cultivo de um povo ordeiro e civilizado, e, sobretudo era considerada o alicerce para a construção da nação brasileira.” (INÁCIO *et al.*, 2006, p. 24)

A Independência é um momento em que o poder político se volta para organizar as instâncias administrativas e para governar o povo. O Estado Nacional foi gestado por uma elite que pretendia igual ao das nações civilizadas, como Inglaterra e França, mas que tinha que enfrentar uma infinidade de obstáculos, para que tal fim se efetivasse. O Estado monárquico brasileiro criou e gerenciou instituições a fim de viabilizar o projeto de constituir a nação (COSTA, 2007)

As elites, com forte herança portuguesa, não podiam deixar de considerar a educação o instrumento fundamental para “difundir a civilização e o progresso” (NEVES; MACHADO, 1999, p. 226). Na realidade, por oposição ao mundo litúrgico do Antigo Regime, de que tinha a pretensão de afastar-se, a modernidade definia-se pela “capacidade dos homens de intervir

na realidade, modificando-a pelo uso da razão e conhecimento objetivo dos fatos”. Somente assim seria possível assegurar o progresso. Por isso, não bastava reger a ordem estabelecida, mas cumpria criar as condições para a sua transformação. Transformação que, ao romper com a tradição, exigia a implantação de mecanismos capazes de incutir os novos valores, ou seja, de instruir. Instruir mais do que educar, porque o rumo estava traçado e definido pelo conhecimento esclarecido de que essas elites se julgavam as portadoras. (NEVES; MACHADO, 1999, p. 227).

É importante destacar que a palavra civilização sofreu alterações quanto ao seu significado nos diferentes tempos históricos e nas diferentes regiões do Ocidente. Não existe uma ideia pronta e acabada, mesmo porque, segundo Elias (2011), civilização é algo difícil de definir, pois pode ser um termo associável aos costumes, às ideias religiosas, aos modos de habitação, às formas de punição, aos modos de preparo dos alimentos, às maneiras de vivência entre homens e mulheres, ou seja, tudo é passível de ser realizado de forma “civilizada”. Elias (2011) parte da premissa de que civilização é um estágio de desenvolvimento que está em constante movimento.

Veiga (2002), fundamentando-se em Norbert Elias, afirma que a defesa da extensão do serviço de instrução pública a toda a sociedade acontecia no momento em que as classes altas e médias se apresentavam como civilizadas e portadoras da missão de civilizar os outros estratos sociais. Neste momento, as elites políticas dedicaram-se à elaboração de leis específicas para o ensino que determinavam, dentre outras coisas, os conteúdos e métodos escolares, as formas de provimento de cadeiras, os ordenados de professores e a nomeação de um conjunto de funcionários responsáveis pela fiscalização das escolas (VEIGA, 2002). Tais medidas tinham como alvo, principalmente, as populações pobres, pois estas representavam um problema para a concretização do programa civilizador e para a construção de uma nação pacífica e ordeira.

Segundo Mattos (1994), os “fundadores” do Império do Brasil viam na instrução pública o caminho para convencer a população a cooperar com o projeto de nação que se instituía. A formação de um povo ordeiro, útil e que respeitasse as leis e as autoridades seria indispensável para a própria existência dos poderes públicos. Daí afirmarmos que as elites, de modo geral, buscaram criar por intermédio da escolarização condições para a existência do Estado e, ao mesmo tempo, dotá-lo de condições de governo. Por isso, “a ênfase na escolarização não se fez na busca de completar um processo de civilização já em curso, mas de estabelecer as civilidades e, principalmente, legitimar e dar legitimidade a uma nova configuração de poder em construção” (VEIGA, 2002, p. 101).

Nessa direção, a escola foi se constituindo como *locus* privilegiado para disseminar novos costumes à população e, inculcar nela aquilo que o Estado considerava como civilizado e moderno. Pois, para atingir o desejado estágio civilizado eram necessárias profundas mudanças no cenário social brasileiro e, as pessoas, de uma forma geral, deveriam ser educadas e instruídas, e, para tanto, não bastava somente à educação familiar. Era necessário avançar no sentido de uma educação escolarizada, que não se restringisse às elites, mas que se estendesse a toda população (DALCIN, 2005). Mas, a institucionalização da instrução:

[...] não foi um investimento para o benefício das classes abastadas, para estas a legislação era flexível, possibilitando o ensino doméstico e as aulas particulares. Mas de acordo com dados de pesquisa em desenvolvimento, a clientela alvo foram as classes pobres da província, portanto em consonância com as concepções e ações presentes em outras sociedades a respeito da necessidade de civilizar os pobres e como forma de completar o ideal de civilização. (VEIGA, 2003, p. 503)

A intenção era civilizar o povo e, assim, manter a ordem para melhor governar. Segundo Inácio *et al.* (2006), mesmo considerando a existência de instituições escolares no Brasil anteriores ao início do século XIX, é a marca da cultura letrada que se fez presente desde o momento inicial de nossa História após o descobrimento, pois foi depois da Independência da colônia que o processo de escolarização foi grandemente impulsionado. É importante destacar, no entanto, que esse processo, no Brasil, não presumia uma igualdade de oportunidades políticas, sociais e econômicas para todos. Objetivava, sobretudo, estabelecer alguns pontos de identidade da população. “Educar a população não tinha por meta transformar a sociedade brasileira, mas sim fazer com que cada indivíduo reconhecesse e assumisse seu lugar social”. (ANDRADE, 2007, p. 35).

A instrução da população tornava-se indispensável para a constituição do Estado Imperial e a base fundamental para a instalação da ordem social desejada, além de permitir que o Império se colocasse ao lado das nações tidas como civilizadas. (INÁCIO *et al.*, 2006). 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 tri secular de colonização, seria formado por meio da escola, local privilegiado para essa transformação. O molde do projeto nacional, foi retirado do contexto europeu, fruto de forte influência colonial herdada, e a nova sociedade brasileira deveria ser regida por um Estado de compromisso, regulamentada por extenso corpo legal escrito. Sobretudo, ser composta por uma população disciplinada, ordeira, trabalhadora, respeitadora, cumpridora das leis, e, para a viabilização desse projeto, ser, necessariamente, alfabetizada. (DALCIN, 2005)

O século XIX também pode ser considerado o século em que o Estado se voltou para a educação elementar. Para isso, mobilizou esforços no sentido de padronizá-la, por meio de leis, assumiu seus custos e buscou difundir, por intermédio desse 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 (DALCIN, 2005)

Contudo, 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, uma vez que as características regionais deveriam ser substituídas por parâmetros considerados nacionais como à religião católica, a língua nacional e o conjunto de leis que regeriam o país. (ANDRADE, 2007).

A perspectiva da intervenção social por meio da educação deveria concretizar-se por intermédio da criação e a manutenção de escolas por parte do Estado e a promulgação de uma legislação específica para a educação, de modo que, no Império, a questão da afirmação do Estado e a construção da Nação estavam muito relacionadas à capacidade de fazer valer – o império da lei – questões relacionadas diretamente à instrução. Em diversas instâncias sociais discutia-se a necessidade de educar e instruir o povo para garantir a ordem social. (INÁCIO *et al.*, 2006)

Assim, concordando com o que advoga Veiga (2003, p. 502), sobre o investimento realizado para regulamentar o funcionamento das aulas públicas e particulares ao longo de todo o império, “a monopolização da instrução elementar pelo Estado, no Brasil, também esteve inserida no rol das estratégias destinadas a estender as civilidades a todo cidadão brasileiro”. Acrescenta que, a instrução elementar gratuita no Império, diferentemente do período colonial, foi estabelecida como direito do cidadão, e como dever dos pais ou responsáveis em fornecê-la para seus filhos - nos domicílios, em aula particular ou pública-, tal como rege a Constituição de 1824 e de acordo com a Lei Provincial nº 13 de 1835. Esses dois elementos, o direito à instrução e o dever dos pais, foram, de acordo com a autora, os alicerces definidores da monopolização que se constituiu a partir de várias contradições, tensões e limitações, mas que consolidaram o Estado como monopolizador dos saberes necessários à produção de uma sociedade civilizada em que os sujeitos, para serem úteis a si mesmo e à sociedade, deveriam ser instruídos. Nesse sentido:

[...] a discussão relativa à disciplina escolar foi de fundamental importância na medida em que as crianças teriam acesso a determinados dispositivos e técnicas disciplinares que não aquelas definidas pelas suas famílias ou outros responsáveis (tutores, educadores) pelo seu cuidado. O Estado monopoliza não somente os saberes elementares, mas também as regras de inserção na sociedade através da difusão de normas de comportamento, passíveis de punições e recompensas, prescritas pela lei. (VEIGA, 2003, p. 503)

O projeto de Nação que se planejava construir não poderia ser feito tendo por base apenas uma 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 civilizadas. 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 Assembleias Legislativas. (SIQUEIRA, 2003 *apud* DALCIN, 2005).

O pensamento, quanto à necessidade de uma “pedagogia da civilização”, esteve presente ao longo de todo o Império. Aprendizagem de ler e escrever, escolas primárias, ensino gratuito constituíram elementos indispensáveis para alcançar o nível de desenvolvimento econômico das nações civilizadas, “transformando a educação em um mito”. Para o Estado, o projeto revelava-se decisivo, pois equivalia a uma fonte de patriotismo, representando a possibilidade de “fabricar o cidadão” (NEVES; MACHADO, 1999, p. 227). Segundo Faria Filho a instrução passou a ser entendida como a maneira de formar o povo:

A instrução possibilitaria arregimentar o povo para um projeto de país independente, criando também as condições para uma participação controlada na definição dos destinos do país. Na verdade, buscava se constituir, entre nós as condições de possibilidade de governabilidade, ou seja, as condições não apenas para a existência de um Estado independente, mas também, dotar este Estado de condições de governo. Dentre essas condições, uma das mais fundamentais seria, sem dúvida, dotar o Estado de mecanismo de atuação sobre a população. Nessa perspectiva, a instrução como um mecanismo de governo permitiria não apenas indicar os melhores caminhos a serem trilhados por um povo livre, mas também evitaria que esse mesmo povo se desviasse do caminho traçado [...] (FARIA FILHO, 2000, p. 137).

A preocupação não estava voltada apenas à instrução, mas principalmente, a uma formação que inculcaria “regras de moral e boa conduta”, que estavam se estabelecendo como primordiais, pois havia o desejo de se constituir uma nação. (DALCIN, 2005, p. 28). Por isso,

a necessidade de uma formação específica, que se alinhasse com os interesses do Estado. Desse modo, os discursos de importante segmento da elite dirigente revelam a produção e a tentativa de afirmação da escola como *locus* privilegiado de formação das novas gerações. Tanto em termos de organização de sistemas de ensino quanto na construção de referências de socialização e transmissão de conhecimentos, o processo de escolarização no Brasil, e em Minas Gerais, implicou na reorganização ou redefinição dos papéis de outras instituições diretamente ligadas ao ensino (JINZENJI, 2002, p. 25-26). Segundo Faria Filho,

Ao longo do século XIX, a escola foi lentamente se afirmando como instituição social responsável pela introdução das novas gerações na vida cultural e política, tal como as entendiam a elite brasileira, para o que era necessário combater outras formas de transmissão e produção culturais. E também foi se produzindo uma noção bastante naturalizada do alfabetismo, em que ele é tido e havido como a forma (natural) de ser do homem e da mulher civilizados e não ignorantes (1999, p.143).

Dessa forma, de acordo com Faria Filho, “a produção da centralidade da escola dá-se como um movimento de questionamento, de redefinição ou de desqualificação de outros processos de formação das novas gerações.” (FARIA FILHO, 1999, p. 144).

Trata-se, portanto, de um período marcado por transformações, produções de significados e, principalmente, de redefinições e estabelecimento de papéis. As principais medidas adotadas visando promover o ensino se referiam à criação das “escolas de primeiras letras” e, para o provimento das mesmas, a viabilização e controle da formação dos professores primários, bem como a adoção de um método de ensino que se adequasse as necessidades da época (FARIA FILHO, 2000). O primeiro nível de educação escolar, ou seja, a iniciação das crianças na cultura letrada no início do século XIX, mantinha ainda sinais do período pombalino, caracterizado pela diversificação, não só nas formas de ensinar como na existência de significativo número de salas de aula privadas ou domésticas, sem relação com o Estado. O ensino realizado no espaço doméstico, nesse contexto, era bastante comum, seja através de familiares letrados ou preceptores particulares (JINZENJI, 2002, p. 26-27).

As primeiras intervenções do Estado no âmbito educativo visavam substituir a diversidade vigente na tentativa de constituição de um sistema estatal de ensino, homogêneo e unificado. Em 15 de outubro de 1827, foi promulgada a primeira e única lei geral sobre instrução primária do período Imperial. A referida lei determinou a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Também definiu os conteúdos, o método de ensino e os castigos a serem aplicados aos alunos, que deveriam ser os Lancasterianos (INÁCIO, 2003)

A partir de 1834, com o Ato Adicional, a responsabilidade de legislar sobre a instrução ficou a cargo das províncias. E, em abril de 1835, foi promulgada a Lei nº13 em Minas Gerais que inaugurou o controle da província sobre o tema da instrução. Essa lei trouxe ao público, por meio da legislação provincial, algumas determinações que já haviam sido anunciadas para todo o Império. Entretanto, ela estabelecia de forma mais detalhada as bases para o funcionamento do ensino (INÁCIO, 2003). Sendo assim, cada província tinha seus regulamentos próprios, baseados em uma Lei Imperial que, essa sim, era de âmbito nacional, mas todas elas convergiam aos interesses do Estado. E, regionalmente, cada província teve autonomia para prever, proibir e regulamentar os castigos considerados mais adequados.

Os discursos relacionados à escolarização nesse período são marcados pela tentativa de legitimação da escola como substituta da família, e o professor, pautado em conhecimentos racionalizados e dotado de “aptidão” para o ensino, como agente responsável pela formação desses futuros cidadãos (JINZENJI, 2002, p. 36) Segundo Carlota Boto (2002, p. 24), especialmente a partir do século XIX, “quanto mais a pedagogia se estruturava como ciência específica do temário educacional, mais contribuía para transformar a criança em aluno. O aluno é a criança escolarizada” e, conseqüentemente, a sensibilidade do mundo ocidental em relação à infância está atrelada à progressiva relação da criança à figura do aluno, papel este entendido como condição para a conformação de adultos. A autora nos aponta ainda que,

Se podemos dizer que a sensibilidade social para com a infância surge como decorrência do reconhecimento de sua especificidade, de sua diferença em relação aos modos de pensar e de sentir do ser adulto, cabe recordar que as sociedades que mais refletiram acerca do caráter distintivo da infância foram curiosamente as mesmas que apontaram com maior nitidez os procedimentos e os métodos de preparar na criança seu futuro de adulto. Nunca como no século XIX houve tantos tratados pedagógicos que cuidavam de estruturar categorias destinadas a, compreendendo a criança, engendrar nela os comportamentos do ser adulto. (BOTO, 2000, p. 24).

Essa maneira de pensar a instrução e a educação, sobretudo pela via escolarizada, que começava a se afirmar, imprimiria mudanças nas formas de agir, pensar e de se comportar. Por meio da educação escolarizada, 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 por manter a ordem ou disciplinar essas crianças. 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 formas de controle (DALCIN, 2005, p.12-15). Desse modo, o professor era a figura central do processo de ensino e também responsável pela ordem, no espaço escolar, tornando-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. (DALCIN, 2005, p. 16-18). Assim, “[...] todos os mecanismos dos quais a escola, na figura de seus representantes, se utiliza para impor a ordem, vão compondo um conjunto de técnicas e artifícios que, impreterivelmente, incidem sobre os alunos, como meios de formá-los e conformá-los” (DALCIN, 2005, p. 16)

Nesse contexto, particularmente tratando-se da presença do Estado como regulador e regulamentador de práticas sociais e escolares, percebemos que o discurso da instrução pública voltado para criação das cadeiras de instrução elementar é um discurso legitimador do Estado Nacional em construção (VEIGA, 2003). A ênfase discursiva na necessidade de escolarizar a população veio associada à ideia de que havia uma população irracional a ser educada. Nos relatórios de presidentes da província de Minas Gerais, é recorrente o discurso que se remete à necessidade e função da instrução elementar, destacando a escola como o lugar primordial para as mudanças comportamentais dos indivíduos, onde os professores, além de ensinar as disciplinas escolares, deveriam preparar cidadãos de boa conduta moral, como se vê na fala do presidente Bernardo Jacintho da Veiga, no ano de 1840:

Não basta, Srs., como vós perfeitamente sabeis que um Mestre seja exato em lecionar por todo o espaço de tempo que os Regulamentos marcam; não basta que ele ensine todas as matérias que a Lei designa: deveres mais sublimes e de maior importância tem a cumprir aquele a quem está confiada a educação moral e religiosa da mocidade, aquele que tem de dirigir o desenvolvimento de sua inteligência, de comunicar-lhe as primeiras noções do bem e do mal, do justo e do injusto, de indicar-lhe finalmente a estrada que pode conduzir à verdadeira felicidade (RELATÓRIO, 1840, p. XXXVI).

Este tipo de afirmação ajuda-nos a compreender a importância que a escolarização assumiu nesse período, como uma forma privilegiada de conseguir veicular os valores essenciais que constituiriam essa consciência coletiva para construção de uma Nação civilizada por isso, não bastava ensinar as matérias. Desde muito cedo, as crianças precisavam de uma educação moral de modo que, no futuro, pudessem contribuir para a vida social. Nota-se, claramente, uma vontade de consolidar um novo ordenamento.

1.2 Controle social e violência no universo social oitocentista

Após a independência, uma série de questões precisava ser equacionada para a organização do Estado Nacional e as ideias liberais tiveram grande influência nesse processo. As regras de comportamento, as novidades que vinham do mundo “civilizado”, surgiam praticamente como um modelo a ser seguido. Richard Graham afirma que “os brasileiros

sentiram o impacto esmagador da ‘Era das Revoluções’ e da crença europeia e norte-americana na liberdade.” (GRAHAM, 1997, p. 05). Nessa organização do Estado Nacional, buscou-se manter o melhor do mundo antigo e adequar o melhor do mundo novo. O país recém- independente necessitava de legitimidade, tanto no âmbito internacional como no nacional. Era preciso tomar decisões fundamentais inerentes à fundação de um Estado Nacional. Equacionar questões referentes à organização das esferas socioeconômica e político social, questões institucionais a respeito das estruturas constitucionais e organizacionais (COSTA, 2007).

A estruturação do Estado Nacional brasileiro, no século XIX, esteve voltada para a criação de diversos mecanismos de atuação sobre a população. Dentre eles duas nos interessam de forma mais particular: a primeira refere-se a um novo modo de inserção do Estado no campo da instrução; e a segunda, à elaboração de leis como estratégia de ordenação social. Ambas estão relacionadas entre si, assim como estão intimamente ligadas ao processo de escolarização da sociedade oitocentista. Para viabilizar a construção do Estado Nacional, uma série de leis foi decretada buscando a “manutenção da ordem e da tranquilidade pública”, muitas destas fazendo referência ao controle social (NEVES; MACHADO, 1999, p. 184). Assim “conservar a ordem pública era, entre outras coisas controlar os escravos, libertos e pobres livres.” (NEVES; MACHADO, 1999, p. 182). O aumento da vigilância e das restrições às classes populares era um desdobramento lógico, decorrente do processo de organização do Estado Nacional. Surgiram, então “uma série de instâncias repressivas, justapostas, paralelas e com atribuições que muitas vezes se cruzavam.” (HOLLOWAY, 1997, p. 64).

Segundo Sérgio Adorno (1988), havia entre as elites a crença de que os “excessos” cometidos pelas camadas pobres da população comprometiam a tranquilidade, a propriedade e a segurança dos indivíduos. Buscava-se, então, assegurar um mínimo de tranquilidade pública e de estabilidade política. A nova condição política, jurídica e administrativa brasileira exigia a recuperação do império da lei. Era preciso conjugar liberdade e legalidade.

Assim, durante o século XIX, observou-se uma maior presença da justiça regulando o cotidiano das relações sociais. No que se refere à presença e administração da justiça na vida social, “ela revestiu-se de funções fortemente reguladoras nas trocas e interações sociais, e representava um poder de regulação e contenção de conflitos interpessoais”, ao qual recorriam os diferentes extratos sociais em busca de solução para suas querelas e disputas. (CARVALHO, 2009 *apud* VELLASCO, 2004, p. 19). Foi no século XIX que o Brasil

constituiu suas leis enquanto Estado, uma vez que o conjunto de leis presente no país, até aquele momento, tinha sido instituído pelo governo português.

Sérgio Adorno (1988) informa que naquele momento os bacharéis em Direito desempenharam papel decisivo na elaboração de nossas leis. Atuaram decisivamente na constituição de práticas jurídicas e políticas do Império, determinando, em grande medida, a maneira como se deu a construção do Estado Nacional.

Na aprovação do Código Criminal⁶ (1830) e do Código de Processo Criminal (1832), os liberais atacaram as penalidades cruéis da legislação portuguesa, materializadas no livro V das Ordenações Filipinas, à qual “pouco interessava “conhecer” os indivíduos para prevenir e vigiar, para organizar e disciplinar a sociedade.” (VELLASCO, 2004, p. 97). O objetivo das Ordenações era fundamentalmente a punição, ou seja, castigar aqueles que atentassem contra a ordem e a tranquilidade pública. A legislação imperial foi pensada de outra maneira: “O código definia os comportamentos criminosos e os graus de culpabilidade, proibindo qualquer punição que não fosse estabelecida por lei”, sem esquecer-se de tornar as instituições mais sensíveis às necessidades dos membros da elite que assumiram o controle do Estado (HOLLOWAY, 1997, p. 68).

A partir dessas leis imperiais, são redefinidos os valores sociais até então vigentes no período Colonial. Para Rosilene Cardoso (2011), o Código Criminal e o Código de Processo foram instrumentos de vigilância e controle das camadas pobres da população. Acrescenta que, esses instrumentos representaram uma estratégia de controle das subversões do cotidiano perpetradas, principalmente, por aqueles que buscavam fugir da instabilidade e das péssimas condições de vida.

Desse modo, a partir do estabelecimento das leis, cada sítio, fazenda, povoado, freguesia, distrito ou cidade passaram a contar com dois tipos de aparato legal para fazer a vigilância e a manutenção da ordem. Assim, pequenos e grandes proprietários puderam contar com a presença da justiça para a apuração das ocorrências, realização de inquéritos policiais que investigavam os suspeitos, davam andamento aos processos até o julgamento e determinavam as punições (CARDOSO, 2011)

A idealização do controle social foi preparada de acordo com as necessidades de uma sociedade cujas estruturas sociais se baseavam num sistema de “clientela e patronagem” (GRAHAN, 1997; COSTA, 2007) e alicerçada num sistema econômico escravista. No

⁶ O Código Criminal do Império do Brasil foi sancionado pela lei de 16 de dezembro de 1830, substituindo o livro V das Ordenações Filipinas e vigorou durante todo o Império sendo complementado posteriormente pelo Código do Processo de 1832, tendo sido substituído apenas na República, em 1890.

entanto, nada do que foi idealizado para o Estado Nacional poderia ser aplicado em uma atmosfera de incerteza e de desordem. A primeira metade do século XIX foi um período extremamente conturbado⁷, no qual se deu a Independência e organização do Estado Nacional, assim, não faltavam motivos para a “perturbação” da ordem.

Houve uma ação deliberada do governo, e das elites, de controle das “camadas perigosas” que, em sua maior parte era composta por negros e mestiços (MATTOS, 1994). Uma população composta de vendedores, artesãos, empregados domésticos, soldados, marinheiros e, sobretudo, de pessoas sem ofício fixo, encaradas como vadias e ociosas, que conviviam com os escravos no espaço urbano e com eles facilmente se identificavam (NEVES; MACHADO, 1999).

As penalidades não eram proporcionais à natureza do crime, mas, sim, ao perigo iminente da sociedade. Apesar da existência de poucas leis voltadas para os escravos, eram muitas as leis que podiam, quando necessário, ser aplicadas a esses. Não houve no Brasil uma legislação criminal especial para os escravos, e essa ausência estava ligada à certeza de que a “barbárie dos escravos se estendia a outros setores da população.” (NEVES; MACHADO, 1999, p. 189). Do ponto de vista da elite, a ação repressora sobre os hábitos e os costumes não decorria apenas da pobreza e da cor em si, mas, também, do fato de se tratarem de pessoas “sem civilização”.

Nesse sentido, a discussão referente à instrução da população ao longo do período Imperial se fez presente. Nos discursos de dirigentes e nos textos jornalísticos é notória a crença na escolarização como única forma de constituir uma nação civilizada aos moldes europeus. Nessa direção, poderíamos citar o artigo “Instrução Publica”, publicado no jornal “O Universal” no dia 14 de junho de 1841 em que o autor escreve sobre a importância em instruir as “classes inferiores” da sociedade. Segundo ele,

[...] o aperfeiçoamento da razão humana condiz ao regramento das paixões, e estas são mais temíveis em espíritos incultos do que naqueles em que a educação penetrou: a ignorância é a companhia da anarquia e da demagogia, quando por outra parte se tem observado que os hábitos de reflexão, que são inseparáveis do gosto da leitura, ajudam a favorecer o espírito de ordem e bom procedimento nos que a ela se dedicam. [...] Regra geral, a instrução é a mãe da prudência; o selvagem é imprudente e imprevidente por que é ignorante; a previdência e a reflexão seguem necessariamente nas nações, assim como nos indivíduos, o progresso da civilização e da instrução; o trabalhador e o operário que estudarem os elementos das ciências morais e naturais hão de refletir sobre a sua situação e da sua família concentrando as suas ideias, necessariamente hão de pensar que o bom procedimento e a sobriedade são as garantias mais sólidas da sua felicidade, e que o seu primeiro

⁷ Na primeira metade do século XIX houve uma série de rebeliões regionais que intensificou o espectro de desordem social. Dentre estas, a Cabanagem (1835-1840), Farroupilha (Rio Grande do Sul, 1835-1845), Sabinada (Bahia, 1837-1838) e Balaiada (Maranhão, Ceará e Piauí 1838). (GRAHAM, 1997).

dever como maridos e pais é o de segurar em quando moços e robustos aqueles gozos e recursos que lhes hão de ser precisos quando forem velhos e enfermos. [...] Um povo instruído há de conhecer mais depressa do que o ignorante, que o seu interesse consiste na paz e na ordem pública, a instrução lhe há de fazer conhecer mais, que a inviolabilidade das propriedades é um seguro esteio da sociedade, e que atacar à força bruta as classes ricas é uma monstruosa injustiça. – Em suma, na marcha atual das sociedades europeias o que nos parece útil, o que nos parece necessário e indispensável é o proporcionar ao povo uma instrução sólida fundada na ciência e na religião. (O UNIVERSAL, 1841).

O autor, na tentativa de defender a necessidade de se instruir as classes pobres, recorda os anos turbulentos que se seguiram ao processo de Independência, afirmando que as manifestações sociais teriam sido alimentadas pela ignorância da população. Instruir o povo, como indicado, seria como “produzir nos indivíduos uma segunda natureza” (ELIAS, 2011, p. 197. Acreditava-se, assim, no ideal de que a instrução elevaria o Império ao nível das “nações civilizadas”, superando as “heranças” do passado colonial. Entre essas heranças, certamente a grande massa de homens livres e pobres sem ocupação trazia inquietação às elites dirigentes. Esses, segundo Mattos,

Não tinham lugar, nem ocupação, não pertenciam ao mundo do trabalho, e muito menos deveriam caber no mundo do governo. Predominantemente mestiços e negros, estes quase sempre escravos que haviam obtido alforria. Vagavam desordenadamente, ampliando a sensação de intranquilidade [...] (MATTOS, 1994, p. 114).

Produto do sistema colonial, dispersa por grande parte da extensão territorial, essa população pobre e livre recorria muitas vezes à violência, saqueando engenhos e ocupando as ruas, enfim, causando “desordens” que, de acordo com a classificação do Código Criminal, eram considerados crimes públicos, e que, conforme Mattos (1994), assim eram definidas: conspirações, rebeliões, sedições e insurreições.

A constante ameaça de insurreições, a instabilidade e as turbulências políticas que marcava o governo central e os governos provinciais traziam a instrução do “povo” como estratégia para torná-los governáveis, possibilitando sua adesão às leis. Inspirado no discurso da ilustração francesa acreditava-se que a instrução de “todas as classes” levaria à superação da “barbárie” e da “desordem”, tendo como resultado o fortalecimento do Estado nacional (MATTOS, 1994). A relação que era estabelecida entre a criminalidade e a falta de instrução fazia com que o desenvolvimento de um sistema de ensino fosse visto como central na constituição da Unidade Nacional, aliado à elaboração de aparatos legais que buscavam promover a almejada ordem. A esse respeito, o presidente da província, Francisco José de Souza Soares D’Andrea, chamaria a atenção para a gravidade da situação em seu relatório à assembleia:

[...] Deste mapa se vê que os crimes pessoais os mais violentos, e que indicam maior atraso na civilização, como seja homicídios, ofensas físicas, ferimentos graves e leves, avultam mais [...] Concorrem para este estado de coisas – 1º A educação, que não se dá nas escolas, ainda que se dê a instrução. É preciso dar aos mestres mais ação sobre os discípulos – 2º A dificuldade de perseguir um criminoso por entre desertos – 3º A falta de prisões donde não possam evadir-se os criminosos – 4º A quase certeza de impunidade com o julgamento por jurados – 5º Finalmente, a ineficácia das leis que deixando os ofendidos sem satisfação alguma, lhes dá o arbítrio, pela mesma impunidade, de se fazerem justiça. (RELATÓRIO, 1843, p. XXV).

Dessa forma, o governo mesmo com limitações, dedicou-se ao aperfeiçoamento de instituições e à elaboração de diretrizes a fim de gerir a população. Sem essa forma de exercício de poder, que previa a criação de práticas voltadas para o controle da população, caso não houvesse um rigor no cumprimento das leis, o resultado seria a desordem social. Isso porque, para o presidente Francisco José de Souza Soares D’Andrea (1843), quando os homens não possuíam o “freio social”, eles conheciam apenas a sua própria força.

Adentramos o século XIX com um forte legado produzido ao longo do período colonial: a maior parte da população era escrava, seguida de uma massa de homens livres e pobres, constituída, majoritariamente, de mestiços, negros forros e fugidos. Possuíam uma vida marginal e instável, com ocupações variadas e incertas, muitas vezes sem ocupação; viviam em condições insalubres, muitos não tinham do que se alimentar nem se vestir (MATTOS, 1994) Segundo Souza (1986, p. 162) no âmbito privado, era comum a prática de concubinato, incesto e promiscuidade sexual e a violência latente se manifestava por intermédio de roubos, incêndios, arrombamentos, etc.: “Esses indivíduos desenvolveram uma forma de vida e de relacionamento que se caracterizou pelo conflito – conflito dentro do próprio grupo, conflito com a sociedade escravista e com seus mecanismos repressores” (Idem).

De fato, a complexidade das condições sociais, raciais e econômicas dessa parcela da população imperial os colocava em situação de marginalização. No entanto, não podemos atribuir somente aos “crimes” praticados pela população pobre e sem ocupação e à constante fuga de escravos, as causas da instabilidade dos governos. Segundo Graham (1997), havia também entre os grandes proprietários, insatisfações e movimentos que levavam a atritos de ordem política, explicando-se, portanto, a dificuldade de se estabelecer um governo central e coeso durante este período.

Não faltavam motivos para a perturbação da ordem e os conflitos eram fortemente marcados pela violência. Ao analisar as formas de interação entre a máquina judiciária e os diferentes grupos sociais ao longo do século XIX, Vellasco pontua que,

[...] a cultura da violência que marca a sociedade oitocentista, sociedade na qual à violência da escravidão e da ação repressiva do Estado, com seu repertório de execuções, castigos corporais e sevícias, se aliavam a brutalidade no trato entre homens e mulheres, o espancamento das crianças como recurso pedagógico rotineiro, a agressividade como moeda corrente das relações sociais e a valentia como premissa da honra (VELLASCO, 2004, p. 126).

Os dados e as evidências trabalhadas por Vellasco (2004), no decorrer do trabalho, demonstram a disseminação da violência, em suas diversas formas, como “um padrão de interação que regia a sociabilidade na sociedade oitocentista”. O recurso à violência não era atributo de uma classe ou grupo específico, ao contrário, alicerçava-se em um código de conduta que dizia respeito a todos os membros da sociedade, “independente da cor, condição e posição social; na defesa da honra ou como resposta aos desafios e aos conflitos que emergiam nas mais diversas situações sociais” (VELLASCO, 2004, p. 247).

Assim, de acordo com Vellasco (2004), o uso da força era amplamente difundido pois homens e mulheres em todos os níveis sociais, tornavam-se violentos ou recorriam à violência física, como forma de solução dos problemas, de enfrentamento de conflitos, como defesa do que julgassem seus direitos, na afirmação de sua posição e na defesa de seus valores tais como, honra, valentia e coragem. E, nesse sentido, o uso da força era amplamente reconhecido e valorizado. A honra era a possibilidade de ser respeitado pelos demais e a violência, um teste de força e valentia, “pelo qual se demonstrava a disposição de estar no mundo e ocupar aquele espaço que, de outro modo, não lhe pertenceria” (VELLASCO, 2004, p. 248).

Em Minas Gerais, segundo Cardoso (2011) e Vellasco (2004), as relações sociais eram estruturadas pela solidariedade entre vizinhos, amigos, compadres e familiares. No entanto, essas relações de reciprocidade eram igualmente marcadas por rupturas, tensões e ajustes violentos que poderiam ocorrer a qualquer momento. Era uma sociedade em que o uso da força era muito disseminado e apesar de todas as proibições, as pessoas andavam armadas, sendo a violência praticada corriqueiramente (CARDOSO, 2011; VELLASCO, 2004)

Assim, a violência “constituía um ethos que atravessa as relações sociais, fossem verticais ou horizontais.” (VELLASCO, 2004, p. 247). Não que as pessoas da sociedade da época fossem incapazes de conter seus impulsos agressivos, mas, as relações sociais eram marcadas pelo que Elias (2011, p. 198) chamou de “teatro das colisões hostis entre os homens”. Como afirma o respectivo autor, ao caracterizar a atitude agressiva predominante nas sociedades medievais europeias,

[...] não que as pessoas andassem sempre de cara feia, arcos retesados e postura marcial como símbolo claro e visível de sua perícia belicosa. Muito ao contrário, em um momento estão pilheriando, no outro trocam zombarias, uma palavra leva a outra e, de repente, emergindo do riso se veem no meio de uma rixa feroz. Grande parte dos que nos parece contraditório – a intensidade da religiosidade, o grande medo do inferno, o sentimento de culpa, as penitências, as explosões desmedidas de alegria e divertimento, a súbita explosão de força incontrolável do ódio e da beligerância – tudo isso, tal como a rápida mudança de estados de ânimo, é na realidade sintoma da mesma estrutura social e de personalidade. (ELIAS, 2001 p. 198).

Concordando com Vellasco “considerar a presença da violência como um dado cultural na sociedade da época não implica o postulado da impossibilidade ou imprevisibilidade da ordem”, mas sim na “constatação de que isto era um entrave a ser vencido” e contra o qual o Estado Imperial deveria concentrar seus esforços (VELLASCO, 2004, p. 249). Para o autor, ainda que inseridos numa cultura violenta, as queixas de agressão, ameaças e ofensas levadas à justiça denunciam que, “homens e mulheres possuíam e negociavam seus próprios limites e noções de legitimidade sobre os limites da violência justificável e necessária”. (VELLASCO, 2004, p. 249).

Se tomarmos como referência as proposições de Weber (1991, p. 525) acerca do Estado moderno, como sendo associação de poder que “reclama para si (com êxito) o monopólio da coação física legítima”, temos que a tarefa para atingir tais objetivos, implica, necessariamente, a montagem das agências capazes de efetivar o exercício desse monopólio e a constituição de um pacto de poder capazes de responder pela sua legitimidade. Nessa perspectiva, podemos destacar o empenho das elites sobre a questão, uma vez que se tornava fundamental a definição da forma pela qual o monopólio seria exercido. Assim, o controle da ordem, levado a cabo pelo aparato de estado, necessitou “construir suas condições de legitimação para obtenção de um monopólio” (VELLASCO, 2004, p. 254). O interesse em manter a ordem afirmava-se como condição prévia para o exercício do poder e foi por meio da polícia que o Estado “invadiu o espaço público para controlar e dirigir o comportamento das pessoas” (HOLLOWAY, 1997, p. 19), tendo nessa “um aparato repressivo que tinha a incumbência de manter a ordem e garantir a tranquilidade pública.” (HOLLOWAY, 1997, p. 31). Com a sua criação, o Estado brasileiro caminhava em direção ao monopólio da vigilância e o uso legítimo da força. Grande parte do tempo dos policiais destinava-se à repreensão de comportamentos do tipo vadiagem, mendicância, violação do toque de recolher, desacato à autoridade, insulto verbal ou mesmo desordens em geral (HOLLOWAY, 1997).

O controle da violência pode ser considerado um dos pilares da civilização e sua ameaça representou um dilema na constituição do “contrato”, ou seja, na construção da legitimidade do Estado moderno. É por esta razão que Hobbes via na sua contenção, “na

preservação da paz e defesa comum” (HOBBS, 1992, p. 111), o móvel utilitário que impulsionaria o “consentimento” e a “união” que constituem a “sociedade civil”. A violência interpessoal é capaz de encarnar a metáfora hobbesiana da “guerra de todos contra todos”.⁸ Se tomarmos a violência numa perspectiva histórica de longa duração podemos dizer que a civilização procura cada vez mais controlar a violência física em função do incansável interesse em pacificar as relações humanas (SIMÕES, 2015)

As sociedades foram, historicamente, construindo mecanismos de controle da violência e, “contraditoriamente esses mecanismos várias vezes acabaram produzindo mais violência” (SIMÕES, 2015, p. 4). Só o representante do Estado, incumbido de promover a “ordem social”, tem o direito legal de usar a força física contra os indivíduos. O Estado, portanto, detém o monopólio da violência física e os indivíduos que não seguirem suas disposições legais, ou seja, praticarem violência contra outros indivíduos serão punidos pelo Estado através de suas instituições criadas para manter a ordem (SIMÕES, 2015, p. 4)

Certamente, a violência física é parte constitutiva da maneira como o mundo era percebido, sendo legitimada como forma, necessária e naturalizada, das interações sociais que definiam as situações de poder e de submissão, seja entre Estado/sociedade, Senhor/escravo, Pai/filho, Professor/aluno. Nesse sentido, é notável que, mais do que uma forma de promover a ordem social, os castigos físicos se transformaram em verdadeiros costumes dessa sociedade.

1.3 Os castigos na sociedade escravocrata

O tema castigos permite múltiplos olhares, percepções e modelos de análise. Numa concepção filosófica, Nietzsche (1998) discute o castigo a partir da relação mútua entre membros de uma comunidade. Para o autor, quando se vive em comunidade, desfruta-se das vantagens que ela proporciona como: proteção, cuidado, paz, etc. Nessa relação contratual de caráter político, a comunidade assume o papel do credor que fornece as vantagens da vida em sociedade. Já os indivíduos, se constituem como devedores, que precisam cumprir certas exigências do convívio social. Caso os devedores não façam a sua parte, a comunidade exigirá um pagamento. E esse, será efetuado na forma de castigo. Contudo, Nietzsche (1998, p. 69) argumenta que o castigo assume uma multiplicidade de sentidos e “um mesmo procedimento

⁸ Thomas Hobbes (1992) faz uso dessa expressão para caracterizar o estado de natureza sem a presença do contrato social.

pode ser utilizado, interpretado e ajustado para propósitos radicalmente diversos”. Dentre os vários sentidos estão:

Castigo como neutralização, como impedimento de novos danos. Castigo como pagamento de um dano ao prejudicado, sob qualquer forma (também na de compensação afetiva). Castigo como isolamento de uma perturbação do equilíbrio, para impedir o alastramento da perturbação. Castigo como inspiração de temor àqueles que determinam e executam o castigo. Castigo como espécie de compensação pelas vantagens que o criminoso até então desfrutou (por exemplo, fazendo-o trabalhar como escravo nas minas). Castigo como segregação de um elemento que degenera (por vezes de todo um ramo de família, como prescreve o direito chinês: como meio de preservação da pureza da raça ou de consolidação de um tipo social). Castigo como festa, ou seja, como ultraje e escárnio de um inimigo finalmente vencido. Castigo como criação de memória, seja para aquele que sofre o castigo – a chamada "correção" –, seja para aqueles que o testemunham. Castigo como pagamento de um honorário, exigido pelo poder que protege o malfeitor dos excessos da vingança. Castigo como compromisso com o estado natural da vingança, quando este é ainda mantido e reivindicado como privilégio por linhagens poderosas. Castigo como declaração e ato de guerra contra um inimigo da paz, da ordem, da autoridade, que, sendo perigoso para a comunidade, como violador dos seus pressupostos, como rebelde, traidor e violenta dor da paz, é combatido com os meios que a guerra fornece. (NIETZSCHE, 1998, p. 69).

O campo jurídico relaciona o conceito de pena como castigo. Ela decorre de uma infração, crime ou falta, e tem como objetivo a prevenção de condutas ou a punição. Segundo Silva, a pena na concepção clássica,

[...] é um justo castigo, é o mal que redime outro mal, é a repreensão da conduta de um sujeito livre que deliberou agir ilicitamente tendo caráter não só retributivo, como também preventivo, tanto em sentido geral, quanto em sentido particular, uma vez que é um meio de intimidação daquele já cometeu um crime, constringendo-o a não reincidir (prevenção particular), bem como da comunidade como um todo, que passa a conceber a punição como consequência necessária da prática de crimes (prevenção geral). (SILVA, 2007, p. 02).

Silva (2007) associa a origem do direito penal à gênese humana, pois “desde que há homem, há crime; e desde que há crime, há castigo.” (SILVA, 2007, p. 01). Nessa concepção, o castigo é parte indissociável da história da humanidade. Acrescenta que a longa história do castigo inviabiliza que lhe seja atribuído uma única definição ou sentido.

O “castigo” é uma prática recorrente em vários aspectos da vida humana. De acordo com Barros (2005), desde que o homem começou a viver em comunidade, tornou-se necessária à submissão a certos princípios de conduta que permitissem a permanência da harmonia dentro do grupo. Assim, “o estabelecimento de normas, regras e obrigações é, pois, inerente à condição humana e é subjetivado em deveres que cada um deve cumprir.” (BARROS, 2005, p.19). O não cumprimento desses deveres pode resultar numa punição, ou seja, no castigo.

O castigo é geralmente apresentado como um conceito autoexplicativo, mas constitui-se de um “conjunto amplo de práticas, com graus de violência e objetivos distintos”. (PINÃS, 2014, p.84). Em outras palavras, castiga-se por vários motivos e de variadas maneiras. O seu sentido possui uma dimensão histórica e um forte peso cultural, já o seu significado, a cada época, pode ser encontrado nos dicionários. No dicionário da Língua Brasileira, de 1890, assim se apresenta: “Castigo, s.m. Punição, pena que se executa” (PINTO, 1832, p.210). Já no Dicionário da Língua Portuguesa, é assim definido: “Castigo, s.m. pena que se executa, punição” (SILVA, 1890, p. 425).

A ideia que perpassa todos esses significados é o de punição/pena direcionada a alguém que comete alguma transgressão. De modo geral essas definições, embora elucidativas, não traduzem a densidade semântica do termo, pois, seu sentido, encontra-se diretamente relacionado com o contexto social que está inserido, que constrói suas referências sobre as formas de punir, sejam essas produzidas na escola, na família, enfim, na sociedade como um todo.

No contexto brasileiro oitocentista, os castigos tinham como principal fim punir o mau comportamento. Diversos instrumentos, entre os quais, os chicotes e as palmatórias faziam parte dos objetos utilizados para castigar aquele que se opunha à ordem social vigente, com vistas a manter a ordem e a disciplina. Todavia, tais ações denunciam uma sociedade impregnada de práticas violentas, bastante comuns em todo o processo que envolvia relações humanas. Em uma sociedade escravocrata em que a violência era totalmente aceitável, os castigos se inseriram como uma lógica própria de funcionamento e é reconhecido que a prática de punir a desobediência “foram elaborados de modo específico para os escravos” (GRAHAM, 1997, p. 44).

Esses têm peculiaridades que nos interessa nesta dissertação, pois eram punidos pela mesma sociedade que castigava, além dos escravos, as crianças, em casa e nas escolas. Não se pretende, neste trabalho, estabelecer uma relação direta entre os castigos físicos sofridos pelos escravos e as punições escolares, mas, concordando com Dalcin (2005) “é possível tencioná-los, à medida que aconteciam sobre a mesma égide, de uma sociedade baseada em relações violentas.” (2005, p. 48).

Silvia Hunold Lara (1988) relata as práticas de punição da elite senhorial no Brasil expondo tais comportamentos como atos inseparáveis do sistema de dominação escravista e demonstra que nem sempre o castigo era visto como uma ferramenta de punição. O castigo poderia ser justo, incontestado e aceito socialmente, se o mesmo fosse ministrado

moderadamente, e tendo por motivo e função, ensinar o escravo e dar exemplo aos outros (LARA, 1988, p. 59). Nas palavras da autora:

O castigo devia ser moderado para ser corretivo; castigando-se humanamente, não se devia maltratar o escravo nem ter intenção de matá-lo, ainda mais por ter ele custado um dinheiro que não devia ser desperdiçado; a não ser que houvesse um motivo justo, o castigo devia ser ministrado ou presidido pelo senhor e, no caso de o escravo ficar muito ferido, devia ser curado (LARA, 1888, p. 60).

Lara (1888) estuda o comportamento escravo dentro da perspectiva do “castigo pedagógico”. Segundo a autora, os escravos viam o castigo moderado como condição da realidade escravista, entendendo-o como justo quando praticado com justiça e legítimo da autoridade do senhor. Somente em caso de exagero de tais punições é que o escravo sentiria os direitos legais do senhor ultrapassando limites, o que poderia levar o mesmo a reclamar e resistir a tal coerção. O castigo excessivo era visto como um estrangulamento das relações paternalistas de senhores e escravos, podendo colocar em risco todo um sistema administrativo entre essa relação conflituosa (LARA, 1988). Nesse sentido, Lara, afirma que:

O reconhecimento social da prática dos castigos de escravos, no entanto, esbarrava na questão da justiça e da moderação, pois somente aplicado nessas condições corresponderia ao que dele se esperava: a disciplina e a educação. A punição injusta e excessiva provocava, por seu turno, descontentamento e revolta. Punir o escravo que houvesse cometido uma falta, não só era um direito, mas uma obrigação do senhor. Isso era reconhecido pelos próprios escravos, mas não quer dizer que os castigos eram aceitos, ou seja, por intermédio dos castigos, caberia a tarefa de educar seus cativos para o trabalho e para a sociedade. (LARA, 1988, p. 116).

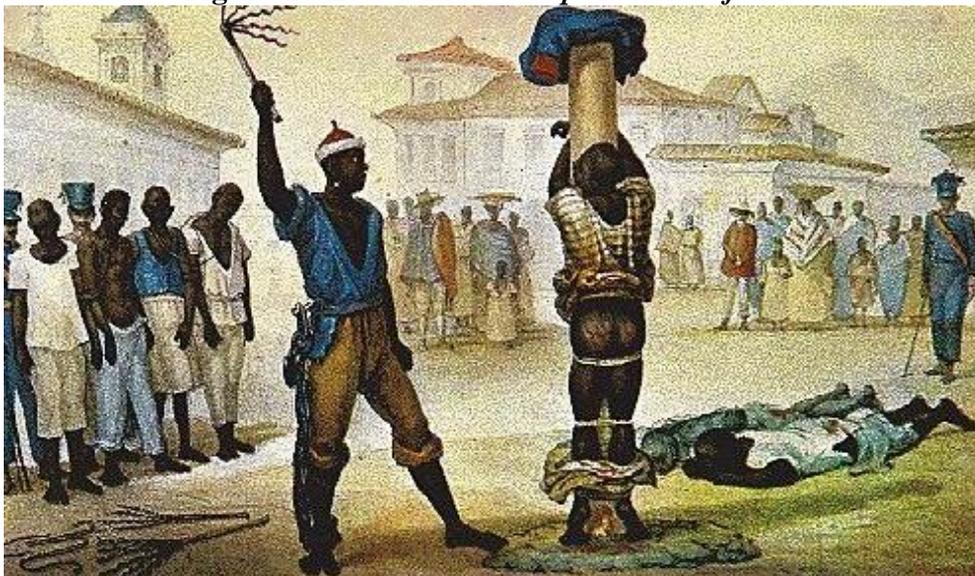
Sendo assim, o castigo justo estava arraigado à sociedade escravista, sendo visto como necessário para a manutenção do funcionamento da mesma. Aceito legalmente, possuindo caráter benigno, “o senhor era visto como um pai que ensinava um filho errôneo, quando aplicava tal forma de coerção”. Corrigir o escravo para impedi-lo de errar e esquivar de suas obrigações. Cabia assim ao senhor, educar o escravo, fazendo-o “participar de forma passiva e obediente às malhas escravistas” (LARA, 1988, p. 64). Lara nos chama a atenção para a impropriedade da noção de “violência” na discussão das formas de dominação escravista e dos castigos físicos, exatamente pelo fato de que essa “violência” não caracterizava um atributo específico das relações senhor-escravo, mas permeava e ordenava, com sua lógica, todas as esferas sociais. (LARA, 1988, p. 341-344).

Os castigos sofridos pelos escravos incluem diversos instrumentos de tortura e de suplícios e, todos eles corroboravam para a conformação do escravo e para a tentativa de manutenção da ordem social escravocrata. Tais instrumentos são descritos por Artur Ramos, num artigo, pioneiro, de 1938, no qual realizou

[...] 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 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. (Apud LARA, 1988, p. 73).

As práticas de castigo também foram retratadas nas famosas telas de Debret⁹, durante sua estadia no Brasil, no período de 1816 a 1831. Em suas obras, retratou cenas do cotidiano, dos usos e costumes dos brasileiros de todas as camadas sociais.

Figura 1 - *L'execution de la punition du fouet.*



Fonte: Debret, Jean-Baptiste, 1768-1848.

*Voyage pittoresque et historique au Brésil. Tome deuxième. p. 63*¹⁰

⁹ Jean-Baptiste Debret (1768-1848) é conhecido como um dos mais importantes artistas europeus que estiveram no Brasil no século XIX. “(...) Ao chegar ao Brasil em 1816, como pintor de história da Missão Artística Francesa, Debret esperava realizar muitas pinturas históricas para d. João, do mesmo modo que havia feito para Napoleão, na França. Porém, diferentemente do Imperador francês, d. João VI não parecia muito interessado em ser retratado, de modo que poucos foram os trabalhos de Debret sobre ele. (...) No tempo em que viveu aqui, Debret dedicou-se, ainda, à criação de imagens sobre a vida cotidiana no Rio de Janeiro, o que significava, em grande parte, figurar os escravos que representavam a grande maioria da população na cidade. Mas suas imagens contemplavam os mais variados tipos sociais urbanos, além de inúmeras figuras indígenas, bem como elementos da fauna e flora brasileiros”. (TREVISAN, 2012, p. 18-19)

¹⁰ *L'execution de la punition du fouet.* Acervo da Biblioteca Nacional Digital. Disponível em: <http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_iconografia/icon326377/icon326377_124.jpg>. Acesso em 14 jan. 2016. Tradução livre: “A execução da pena do chicote”.

A imagem nos revela não apenas a crueldade dos castigos aplicados aos escravos, mas também, nos faz refletir sobre os resultados que se esperava com a visibilidade dessas práticas. Castigado aos olhos de todos, lembrava aos demais o que incorreria caso alguma falta fosse cometida. Desse modo, adquire o sentido da “criação de memória”, tanto para aquele que sofre o castigo como para aqueles que testemunham o ato. (NIETZSCHE, 1998). As marcas oriundas da humilhação atingem algo mais profundo que a pele e o corpo, constituíam-se “no suporte concreto da violência exemplar, servindo de instrumento para a continuidade da exploração escravista.” (LARA, 1988, p. 88). É a espetacularização da violência disseminando o medo.

Pode-se dizer que as penas e castigos aplicados aos cativos demarcavam lugares e poderes e eram formas de mostrar-lhes que a ordem e a hierarquia seriam buscadas, incessantemente, e que deveria se submeter a essa posição, independente da sua condição, alcance social ou do seu “estado bruto de ser” (DALCIN, 2005, p. 38). O lugar social estabelecido para o escravo era bastante marginalizado. Segundo Pena (1990), sob a tensão de serem punidos pela falha em suas tarefas ou por desafiar a relação de domínio de seus proprietários, os escravos julgaram fazer o que de mais justo e correto imaginavam, a fim de se livrarem das severas punições. Eles agiam 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, mas,

[...] 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. (PENA, 1990, p. 252).

Um dos instrumentos utilizados na punição e castigo dos escravos, a palmatória ocupou um lugar de destaque na tradição e cultura brasileira e seu uso tornou-se uma prática social corriqueira e um método pedagógico muito utilizado.

Figura 2 - Palmatória utilizada para aplicar castigo na palma da mão.



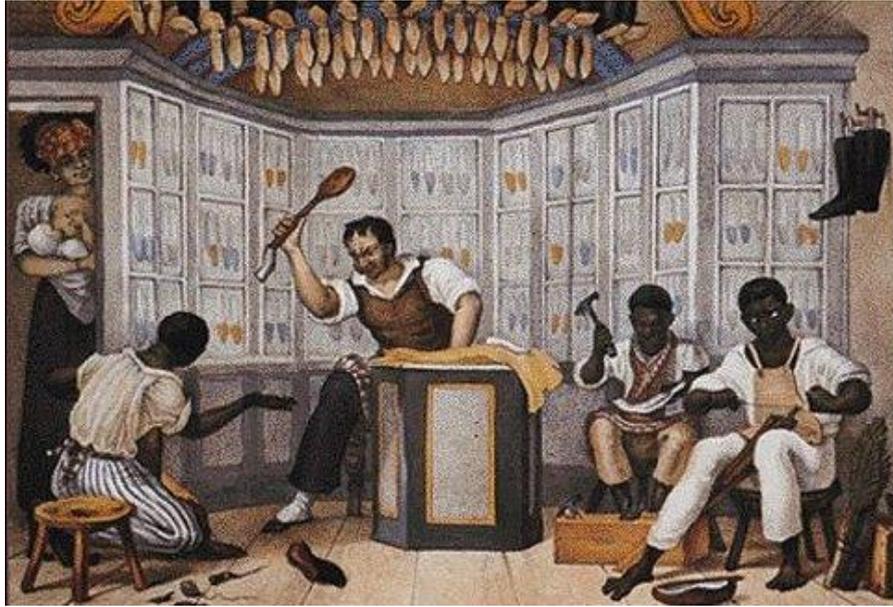
Fonte: Acervo do Centro de Referência Mario Covas da Educação. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/txt_html/mem/obj/obj_a/f08_08b.html. Acesso 10/06/2016

Na palmatória, “os furos funcionavam como ventosas que a cada golpe provocavam dor e inchaço” (CENTRO DE REFERÊNCIA MÁRIO COVAS DA EDUCAÇÃO). Esse artefato traz consigo elementos importantes para refletirmos sobre a cultura material da sociedade e do contexto escolar do século XIX, pois, de acordo com Veiga, esse

[...] é um campo de investigação de suma importância para a problematização do universo escolar em sua complexidade, bem como da sociedade em seus diferentes tempos históricos, já que participa ativamente de sua construção cultural. Assim, o estudo da cultura material escolar deve envolver uma série de questionamentos relacionados não só à função do objeto, mas ao sentido que é dado ao mesmo pelos sujeitos, seu uso, sua receptividade, sua aquisição, procedência, produção, custo, o motivo de sua escolha, sua ausência, enfim, uma gama de investigações que amplia o conhecimento histórico sobre educação (VEIGA, 2000, p. 4).

Tendo em vista que “toda cultura é impregnada de materialidade” (VEIGA, 2000, p. 1) a presença da palmatória em várias instâncias sociais amplia as nossas possibilidades de interpretar o sentido atribuído a esse objeto. Ela era a expressão de direito legítimo de comando e teve seu uso compartilhado por senhores que castigavam seus escravos, mestres que corrigiam seus discípulos e por pais que puniam seus filhos. A palmatória e o castigo físico eram condizentes com a forma social reconhecida de manifestação da autoridade, espelhava a brutalidade das relações de domínio da época, na política, no trabalho, na família e, por conseguinte, na escola.

Figura 3 - Boutique de Cordonnier



Fonte: Debret, Jean-Baptiste, 1768-1848.
 Voyage pittoresque et historique au Brésil. Tome deuxième. p. 32¹¹

Mais do que uma ferramenta exemplar de ordem social, os castigos se transformaram em costumes sendo utilizados nas variadas configurações sociais, e, para além da nossa concepção de violento, punir fazia parte do costume e das relações sociais dessa sociedade. Não é por menos que os senhores possuíam o direito de punir o escravo, como o pai possuía o direito de castigar, moderadamente, um filho. Esse tipo de relação era legitimado por uma sociedade que prezava o castigo físico como uma forma de ensinar. Por isso, o art. 14, § 6º, do Código Criminal (Lei Imperial nº 4, de 10 de junho de 1835) dispunha que não seria punível como crime o “castigo moderado, que os Pais derem a seus filhos, os senhores a seus escravos e os e os mestres a seus discípulos [...]” (BRASIL, 1835).

Através desse dispositivo legal, podemos refletir na tentativa de relacionar o ato de se castigar e punir diferentes sujeitos, em diferentes esferas sociais. Neste sentido, a mesma justificativa de educar e corrigir, usada para castigar os escravos também foi para punir as crianças em casa e nas escolas, neste mesmo período. Mas “não se pode negar a importância que tinha o castigo no funcionamento efetivo da escravidão.” (LARA, 1988, p. 45) e também da escolarização.

Os castigos físicos 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 no Brasil. As

¹¹ Boutique de Cordonnier. Acervo da Biblioteca Nacional Digital. Disponível em: <http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_iconografia/icon326377/icon326377_108.htm>. Acesso em 14 jan. 2016. Tradução livre: “A loja de sapatos”.

marcas de uma sociedade patriarcal contribuíram, enormemente, para essas concepções. Por meio das relações violentas entre senhor/escravo, pais/filhos, que eram inerentes à época, não se economizavam práticas disciplinares para punir e castigar crianças, especialmente no ambiente escolar (DALCIN, 2005, p. 36). Aí podemos ressaltar a necessidade que se via do uso da palmatória no processo de formação educacional e moral. Esse instrumento era compatível com a época, com os costumes, e trazia os signos desta sociedade brasileira oitocentista, enraizada no patriarcalismo e em relações de poder pautadas pela violência física.

Segundo Dalcin (2005) as crianças, assim como os escravos, eram pensadas como seres em estado “bruto”, passíveis de mudança, por meio da educação. Não qualquer educação, mas a educação escolar, nesse caso fornecida pelo Estado, que investiria para mudar essa condição das crianças inculcando hábitos balizados pelos seus interesses de constituição de uma população civilizada que viria formar a Nação brasileira. Assim, o aluno que tivesse atitudes consideradas “impróprias” seria castigado (DALCIN, 2005, p. 38).

A escolarização pública não era direito dos escravos, porém, não lhes faltavam à exigência de um comportamento contido baseado em princípios civilizatórios, que era uma das prerrogativas ensinadas na escola, a qual eles eram legalmente proibidos de frequentar. Para Dalcin,

[...] 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 [...] (DALCIN, 2005 p. 39).

A representação da criança como ser frágil, inocente, puro e, conseqüentemente, susceptível às influências do mundo que a cerca, tornam a educação de fundamental importância para a aquisição de hábitos e caráter considerados “saudáveis”. A infância era vista como momento de maleabilidade do caráter sendo, portanto, suscetível tanto as “boas” quanto às “más” “influências”, tornando-se decisivos na formação desse indivíduo (JINZENJI, 2002, p. 190). Tais representações circulavam na sociedade oitocentista por intermédio da imprensa periódica, influenciando e conformando as práticas pedagógicas das escolas e, também, das famílias:

Só na infancia poderão esses filhos contrahir bom habito, e por conseguinte os meios de futura felicidade; sendo que ideias verdadeiras, inspiradas constantemente pelo pai, e ajudadas por exemplos continuados e interruptos formem nelles acertadas disposicoens para a virtude. A criança susceptivel á adquirir os melhores, ou peiores habitos, não conhece nem pode conhecer o que deve fazer, e o que é que melhor lhe convem. Guiado pela inclinação, o menino, se não tem muito zeloso guia, vai-se habituando ao que o lisongea, e achando froxa a redea á seus desejos, estes tornão-se em vicios, que com o tempo vão vigorando, e com ele se arraigão, e, assim, augmentando, um erro succede á outro erro; um desvario é outro desvario, e por fim eis um máo homem, um cidadão perigoso, um facho para incendiar a patria. (O UNIVERSAL, 1841).

Assim, a escola é concebida como o lugar para levar as crianças para adquirir hábitos civilizados. A idade em que as crianças iniciavam a atividade escolar (8 anos)¹² vai de encontro com o período que, segundo Gilberto Freyre (2003) elas passavam à idade da razão deixando de ser vistos como meninos-anjo:

Dos seis ou sete anos aos dez, ele passava a menino-diabo. Criatura estranha [...] Tratado de resto. [...] E porque se supunha essa criatura estranha, cheia do instinto de todos os pecados, com a tendência para a preguiça e a malícia, 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 também apanhava. Era castigado pelo pai, pela mãe, pelo avô, pela avó, pelo padrinho, pela madrinha, pela tia solteirona, pelo padre-mestre, pelo mestre-régio, 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, 2003, p. 178-179).

Essa passagem de Freyre (2003) nos remete ao fato de que a violência atingia a sociedade como um todo, tornando-se prática comum na educação das crianças em casa e nas escolas. Os castigos físicos, na sociedade oitocentista, estavam presentes em todas as classes e instituições sociais cuja autoridade era exercida a partir de figuras como o “pai” e o “professor”. Segundo Freyre, o domínio do pai sobre o filho foi no Brasil patriarcal, aos seus limites, “ao direto de matar”. O patriarca tornava-se absoluto na administração da “justiça de família”. A autoridade exercida pelo adulto sobre a criança, no interesse real ou ostensivo da educação e da moralização, dava-se através de uma “pedagogia sádica”. (FREYRE, 2003, p. 179-180).¹³

O fundamento dessa estrutura de poder, de acordo com Graham (1997) era a família patriarcal. Debaxo da autoridade e da proteção do pai de família agregava-se uma extensa parentela formada tanto por laços consanguíneos e de ligações por meio de casamento, quanto pela presença de padrinhos, afilhados, compadres e comadres. Segundo o autor, não havia

¹² A Lei Provincial nº 13 de 1835 delimita oito anos como a idade a partir da qual os pais deveriam encaminhar os filhos à instrução primária, sob pena de multa. (MINAS GERAIS, 1835).

¹³ O autor utiliza essa expressão para caracterizar a maneira pela qual a autoridade era exercida não só dentro das “casas-grande” como também seu prolongamento em outros espaços sociais, como a escola.

uma diferenciação explícita entre os termos família e unidade doméstica, o que justificava a utilização da palavra família para se referir às outras pessoas que estavam ligadas à propriedade e que não compunham os relacionamentos consanguíneos, de casamento ou compadrio.

O pai de família exercia sua autoridade sobre o grupo doméstico ao mesmo tempo em que estabelecia relações de reciprocidade com outras casas e líderes locais. Nessas relações reproduziam-se as estruturas de poder presentes no espaço privado, ou seja, o pai de família exigia a deferência dos membros de sua casa e comportava-se com a mesma deferência em relação àquele a quem devia lealdade. Os chefes locais, por sua vez, esperavam a deferência de sua clientela e estavam prontos para reprimir aqueles que não correspondessem às suas expectativas (GRAHAM, 1997).

A autoridade para punir esposa e filhos estendia-se aos seus agregados, escravos, vizinhos e possíveis opositores políticos. À falta de obediência e lealdade, portanto, concorria o castigo. Era a partir do entendimento de que obediência resultava em proteção que os líderes locais buscavam manter a ordem social. Dessa maneira,

A ameaça de punição e a promessa de benevolência descreviam as vidas das esposas e dos filhos, escravos, agregados, pequenos proprietários, comerciantes de vilas e outros seguidores do patrão, envolvendo-os numa poderosa rede de obrigações devidas e doações esperadas. Essas realidades também tingiam todas as outras relações de poder, sobretudo as francamente políticas (GRAHAM, 1997, p. 42).

O castigo era uma forma de controle que foi empregada abertamente na sujeição dos escravos e das populações pobres. Para Graham (1997) essa técnica de controle foi produzida no interior das relações escravistas, em que os senhores conjugavam a disciplina rígida ao transgressor com favores ao dócil e obediente.

Gilberto Freyre (2003) descreve este ambiente social patriarcal em que os castigos se constituíram como um elemento predominante nas relações que eram estabelecidas para com os escravos e crianças. Em suas palavras:

[...] esse patriarca que punia assim os escravos punia igualmente os filhos. Dentro do sistema patriarcal brasileiro, o menino branco e senhorial- o sinhozinho- era também castigado com palmatória, com vara de marmelo; preso nas cafuas posto de joelho sobre grãos de milho. O castigo ao escravo, como o castigo ao filho de família, fazia parte de um sistema de educação, de assimilação e disciplina – o patriarcal- que não podia desmanchar-se em termos para com os necessitados de educação, de assimilação e de disciplina. Para se integrarem nos papéis ou nas funções que deviam desempenhar nesse sistema, escravo e menino precisavam ser disciplinados, assimilados e educados pelos brancos e pelos adultos à maneira da época, que era uma maneira da qual ninguém concebia que estivesse ausente a palmatória ou o chicote; o castigo que doesse no corpo; a punição cruamente física. (FREYRE, 2003, p.186).

O modo como às práticas de correção das crianças foram se tornando corriqueiras e aceitas socialmente, encontrando suas justificativas num ambiente familiar hostil, pode ser apreendida na fala do Presidente Bernardo Jacintho da Veiga (1840),

Um tem sido tratado com indiscreta indulgencia, outro com uma severidade mais condemnavel ainda; e **muitos emfim nunca souberão obedecer, se não áos castigos, e maos tratos**. A'õ Mestre incumbe examinar essas diversas causas, para combater com successo seus perniciosos efeitos, e imprudentissimo seria aquelle, que tentasse conseguil-o por qualquer meio exclusivo, de rigor, ou de brandura, sem attender á indole de cada um dos discipulos, e aos habitos já contrahidos, para dever o espirito abatido de um, e destruir falsas doutrinas, que tendão á corromper o coração ainda tenro de outros. (RELATÓRIO, 1840, p.XXXVI) (Grifos nossos).

Nesse período, um forte argumento mobilizado por legisladores, políticos e intelectuais na defesa da escolarização da população mineira referia-se às deficiências da educação que as crianças recebiam em casa. Bernardo Jacintho da Veiga (1840) acreditava que a educação recebida no ambiente familiar era uma das causas para o pouco progresso das aulas públicas na província. E assim se pronuncia,

Outra causa não menos ponderosa [sic], a meu ver, que também embarga o rápido desenvolvimento da instrucção em diversas Escolas, consiste na educação viciosa de algumas casas de famílias, ou seja, por descuido, e indiferença de seus chefes, ou pela triste necessidade de confiarem seus filhos áo cuidado de escravos, que jamais poderão inspirar-lhes sentimentos generosos. Se um hábil Professor pudesse encarregar-se da educação de um menino desde o berço, seu trabalho seria seguramente coroado do mais feliz successo; mas os que entrão para a Escola tem já recebido certos principios, que quando máos, não se podem corrigir com facilidade. (RELATÓRIO, 1840, p.XXXVI)

A fala do presidente também nos remete a outra questão, a forte presença dos escravos na sociedade e “as más influências” que isso gerava na criação dos filhos. De acordo com Cardoso (2011), os escravos tinham redes de relações sociais dentro e fora das senzalas, com familiares, agregados, vizinhos, famílias de outros cativos a até comerciantes com os quais negociavam, criando redes de interdependência, como discute Elias (2011). Dentro dessa rede buscava-se ajuda em momentos de crise e dificuldade, favores, dinheiro, obrigações de compadrio ou apenas por laços de amizade. Vê-se, assim, que o universo das relações sociais oitocentistas era muito complexo, pois, tratava-se de um espaço social no qual conviviam cativos e livres dentre os quais o próprio senhor.

Sobre essas relações, Marcus Vinícius Fonseca (2009, p. 587) argumenta que “as pesquisas históricas têm destacado essas características e contestado a visão tradicionalmente construída sobre a população negra, que geralmente é retratada como um grupo que se encontrava em situação de relativo isolamento social” e reduzido apenas à condição de

escravidão. Essas descrições passaram a ser questionadas e as pesquisas começaram a demonstrar que os negros estavam em contato com os mais variados aspectos da vida social, inclusive com o ambiente escolar. Segundo Fonseca (2009) “a presença dos negros nas escolas mineira indica que essa instituição era um dos elementos acionados por esse grupo com objetivo de afirmação no espaço social” Em relação a isso, destaca que a escolarização representava, não apenas a inserção dessa população na cultura letrada, como também “uma forma de demarcar um distanciamento do mundo da escravidão e uma demonstração de domínio dos códigos de conduta das pessoas livres”. (FONSECA, 2009, p. 585). Sendo assim, é necessário compreender a configuração social que vinha se desenvolvendo na província mineira, principalmente no que diz respeito ao surgimento de novos padrões de sociabilidade, pois que no século XIX, a predominância de negros na composição da população era um elemento que distinguia essa província das demais localidades brasileiras, e isso estava ligado à forma como a escravidão se constituiu nessa região (FONSECA, 2009).

Os castigos escolares estão sendo aqui compreendidos como ações que estão imersas num conjunto de relações sociais dentro da escola, mas também fora dela, tendo caráter histórico, político, social e cultural. Por isso, procuramos compreendê-los para além dos fatos e episódios que envolvem o ambiente escolar, o que implicou considerar outras dimensões e manifestações incorporadas ao cotidiano das relações sociais, nesse caso, as especificidades da sociedade oitocentista. Desse modo, partindo da premissa de que a escola é uma instituição social e que, portanto, se torna sensível ao que se passa na sociedade em que está inserida, no capítulo seguinte, vamos adentrar o espaço escolar com vistas a compreender de que modo o ethos da violência que atravessava todas as formas de relações sociais na sociedade oitocentista se traduziria como um legítimo recurso pedagógico usado para educar e civilizar as crianças.

CAPÍTULO 2

DO AVILTAMENTO FÍSICO À DOR MORAL

Neste capítulo, pretendemos analisar os castigos escolares como construções histórico culturais, na relação com as legislações que as produziram. Assim, buscamos sua prescrição nos ordenamentos legais apresentando diferentes posicionamentos em torno do tema, pois entendemos que as legislações não existem por si só, mas que estão em constante interação com o contexto social em que foram produzidas. Para isso, organizamos o capítulo em duas seções. Na primeira, traço algumas considerações sobre o método de ensino adotado no Império. Na segunda, analisamos a legislação escolar mineira buscando compreender o ordenamento normativo dos castigos escolares nas escolas provinciais, após a descentralização da educação promovida pelo Ato Adicional de 1834.

2.1 A organização da instrução provincial

Como vimos, a sociedade brasileira oitocentista vivia um processo de organização e reorganização social com vistas ao desenvolvimento e construção da Nação, cujo horizonte, era as nações mais adiantadas. Para isso, tornava-se imperativo civilizar a população, ou seja, promover uma mudança de comportamento em direção ao controle dos sentimentos, traduzido no corpo, hábitos e costumes, o que demandaria intenso processo de aprendizagem. Todavia, como esse processo necessitava de um controle externo, com o intuito de direcionar as ações individuais rumo à civilidade (ELIAS, 2011), as escolas passaram a assumir um papel estratégico e central, nesse processo.

Luciano Mendes de Faria Filho aponta que “nas duas décadas posteriores à independência, boa parte das discussões sobre a importância da instrução estará relacionada à necessidade de se estabelecer, no Império Brasileiro, o Império das leis” (FARIA FILHO, 2000, p. 137). O Estado precisava ter condições de governo e as leis eram utilizadas como “mecanismos de atuação sobre a população”. Nessa perspectiva, a instrução como um mecanismo de governo permitiria não apenas indicar os melhores caminhos a serem trilhados por um povo livre, mas também evitaria que esse mesmo povo se desviasse do caminho traçado (FARIA FILHO, 2000, p. 137).

Nesse sentido, a instituição de leis significava tanto “instituir o arcabouço jurídico-institucional de sustentação legal do Estado imperial, nas suas mais diversas manifestações e funções”, quanto “fazer com que os mais diversos estratos sociais que aqui viviam ou mesmo

que exerciam funções de governo viessem a obedecer às determinações legais.” (FARIA FILHO, 2000, p.137). As diretrizes legislativas foram referência para a prática educacional na província mineira no período oitocentista. Buscando a organização do ensino, os ordenamentos legais continham informações destinadas aos professores acerca do estabelecimento e funcionamento das aulas, das normas para abertura de escolas, do método de ensino a ser aplicado, dos trâmites de fiscalização, das demandas, deveres e direitos dos mestres e alunos em relação à instrução.

Naquele contexto, as elites políticas empreenderam ações com o objetivo de ampliar a instrução elementar, vislumbrando a civilização da sociedade, perpassada pela aquisição dos conhecimentos escolares. Ao Estado, coube a regulamentação do funcionamento, a existência das aulas e a inspeção dos estabelecimentos. Faria Filho, discorrendo sobre o caráter da legislação educacional, esclarece que:

O caráter político da intervenção legal baseia-se num pressuposto fundamental: a intervenção era uma ação necessária das instituições estatais e/ou das classes ilustradas sobre o heterogêneo povo brasileiro no sentido de civilizá-lo para contribuir com o progresso da nação (FARIA FILHO, 1998, p. 112).

A escola vista e entendida como formadora do caráter dos homens – cumpridores das leis - que comporiam uma nação civilizada institui-se, no Brasil, na primeira metade do século XIX, sob as rédeas do Estado Monárquico. A escola era então concebida como portadora de um ideal formativo, aplicado sob métodos pedagógicos e mediada pelo disciplinamento. Essa concepção de escola vai predominar no discurso das elites, durante todo o período imperial.

As proposições de Norbert Elias (2011) nos ajudam a refletir sobre esse encargo atribuído a escola. Para o autor, ao longo do processo civilizador, novas redes de interdependência foram sendo construídas em resposta à consolidação de novas configurações sociais. Enquanto forças políticas e econômicas organizavam-se na forma dos Estados nacionais, outras configurações sociais, como a escola, tinham seus papéis redefinidos, ou seja, a consolidação dos Estados nacionais demandou a construção e legitimação de instituições destinadas à difusão das civilidades e à formação das novas gerações (ELIAS, 2011)

A sociedade que se constituía almejava a formação de indivíduos capazes de agir coletivamente e, para isso, a educação escolar era concebida como o pilar que prepararia as futuras gerações para a vida social e familiar. Mas, não somente os padrões de comportamento exigidos e refutados eram construídos, havia um processo de organização da

sociedade sob a forma de Estado que incidia sobremaneira na composição do comportamento civilizado (SOUZA, 2015). Nesse contexto de

[...] controle externo pelo Estado, alterou-se também o comportamento das pessoas por meio do abrandamento de pulsões e dos impulsos e, portanto, desenvolveu-se a racionalização das atitudes, bem como a capacidade de previsão e autocontrole. Isso ocorreu na mesma proporção em que a violência física era monopolizada pelo Estado, através da regulamentação do campo jurídico, das penas e punições, onde não mais cabia às pessoas arbitrar sobre seus próprios conflitos. (VEIGA, 2009, p. 65).

É nesta direção que o Estado Monárquico marca presença no universo educacional, se constituindo como o grande educador para a vida política e social (SOUZA, 2015). Assim, a instituição escolar, tendo como objetivo a transmissão cultural, assume papéis de conformação do comportamento dos alunos em substituição a outras pessoas ou instituições. Nesse sentido, intensificou-se um movimento no caminho de pensar a organização dessa instituição por meio de uma direção pedagógica intencional, consciente e organizada, não só na forma de modelos de ensino, mas também na de um “investimento realizado para regulamentar o funcionamento das aulas públicas e particulares.” (VEIGA, 2003, p. 503), incluindo as formas de punir e castigar. Segundo Veiga (2003), a constituição da escola, bem como a instituição do projeto civilizador, ocorreu mediante um processo permeado por tensões e conflitos, onde o Estado gradativamente afirmava sua presença, instituindo Leis que regulavam - entre outras questões – métodos de ensino e normas disciplinares.

No século XIX, os castigos escolares aplicados nas crianças tinham dois fins: punir o mau comportamento ou a não aprendizagem, entendida como aquela em que o aluno não respondia de maneira adequada às questões formuladas pelo mestre. Como instrumentos punitivos, havia o chicote ou a temida palmatória. Todavia, vista como inadequada para educar crianças, seu uso foi proibido em 15 de outubro de 1827, apoiado na Lei Imperial que, entre diversas prescrições, indicou a prática dos castigos escolares baseada no Método de ensino Lancasteriano (VEIGA, 2009).

2.2 O Método Mútuo ou Lancasteriano

Até o início do século XIX, o método de ensino predominante para educar crianças era o Método Individual. Nele, um professor atendia individualmente cada aluno. Havendo mais de um aluno na sala, os outros aguardavam em silêncio, até que chegasse a sua vez de ser atendido. As punições geralmente eram físicas, com intenso uso da palmatória ou chicote. Todavia, este método mostrava-se lento, abarcava poucos alunos, dispendioso e ineficiente

para um país que tinha urgência em tornar-se desenvolvido e civilizado (FARIA FILHO, 2011).

Segundo Faria Filho (2011) às discussões sobre a necessidade de um método eficiente, capaz de substituir o Método Individual ocorreu a partir da independência do Brasil, com profundos debates sobre a necessidade da expansão da escolarização. Nesse sentido, um método que parecia capaz de ampliar a educação para grande parte da população, de forma rápida, disciplinada e eficiente era o Método de Ensino Lancasteriano.

Sistematizado pelos ingleses Andrew Bell (1753-1832) e Joseph Lancaster (1778-1838), o Método Mútuo ou Lancasteriano consistia em dispor em uma sala de aula centenas de alunos que seriam ensinados por alunos mais adiantados – chamados de monitores –, sob a supervisão de um professor. Ele foi introduzido no sistema educacional britânico por apresentar algumas vantagens, como por exemplo, suprir a “falta de professores para uma grande massa de analfabetos sem onerar o estado inglês, ao mesmo tempo em que incorporava e divulgava as ideias panópticas de Jeremy Bentham¹⁴ (1791), ao promover a vigilância e a disciplinarização no corpo infantil, no interior das escolas.” (NEVES, 2003 p. 69)

No Brasil, o Método Mútuo ou Lancasteriano foi primeiramente utilizado para educar as tropas militares. De acordo com Neves (2003, p. 96), a responsabilidade pela abertura oficial de escolas de primeiras letras apoiada no Método Mútuo foi do “Corpo Militar do Governo Imperial, conforme atesta o conteúdo da Decisão do Reino nº 83, de 24 de julho de 1822”. Em 1823, devido ao reconhecimento das vantagens deste método, foi aberta a primeira escola de ensino mútuo, nas dependências da Escola Militar. Após, novas escolas foram abertas com vistas ao ensino das corporações militares, sendo os primeiros mestres, membros da corporação. A escolha em implantar o método de ensino mútuo a partir do universo militar justificava-se:

A fim de amenizar as tensões no corpo das Tropas produzidas pelas próprias características de sua formação desigual, a prioridade em disciplinar e instruir toda a classe militar, para criar uma força militar com um corpo de soldados obedientes, disciplinados e organizados, é reforçada. Condição indispensável para a manutenção dos interesses das classes dirigentes que construíram o Estado, ao mesmo tempo em que criavam mecanismos para formar um povo condizente com os ideais deste Estado. (NEVES, 2003, p.107).

Diante do êxito do Método Mútuo, no meio militar, a primeira legislação nacional indicou à implementação de escolas públicas de primeiras letras pelo método lancasteriano

¹⁴ Bentham, ao se envolver nos debates que se travava sobre as prisões, punições de crimes, reforma moral dos criminosos e a sua recuperação para a sociedade, elaborou em 1791 o Panóptico, um documento e uma proposta de uma instituição carcerária com ideias e regras de funcionamento que se diferenciam das que vigoravam naquele período. Para aprofundamento, ver Bentham (2000).

nas diversas Províncias do Império. Desse modo, em 15 de outubro de 1827, a Lei de Instrução Pública Nacional do Império do Brasil, instituiu o Método Mútuo ou lancasteriano como método oficial, assim determinando:

Art. 4º As escolas serão do ensino mútuo nas captaes das provinceas, e o serão também nas cidades e vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se.

Art. 5º Para as escolas do ensino mútuo se applicarão os edifícios que houverem com a sufficiencia nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública; e os professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino irão instruir-se em curto prazo, e à custa dos seus ordenados, nas escolas das captaes.

[...]

Art. 15º Estas escolas serão regidas pelos estatutos actuaes no que se não oppuzerem à presente lei: os castigos serão os praticados pelo methodo de Lancaster. (BRASIL, 1827)

O governo brasileiro acreditava que três grandes vantagens provinham desse método: a facilidade de manter a ordem e a disciplina, a possibilidade de ensinar a um grande número de alunos ao mesmo tempo – tornando o processo menos moroso – e o investimento docente reduzido (NEVES, 2003, p. 86). Faria Filho e Rosa (1999) expõem que diversos textos legais foram produzidos a fim de divulgar este método, bem como várias escolas foram abertas seguindo tais preceitos.

Seguindo esses preceitos, foi publicado em Ouro Preto, em 1829, um livro com o seguinte título: “Castigos Lancasterianos em consequência da Resolução do Exmo. Conselho de Governo da Província de Minas Gerais mandado executar pelos Mestres de 1ª letras e de gramática latina”. Segundo Inácio (2003) a aprovação e a publicação desse documento são de fundamental importância para a história do Método Mútuo no Brasil e se insere no conjunto de estratégias de implantação e de expansão do mesmo na província mineira. Trata-se de uma tradução fiel do Manual de castigos lancasterianos, produzido por seus criadores, utilizando-o como modelo.

O jornal O Universal foi um grande divulgador do método Lancasteriano e os seus artigos atuaram como propaganda do método ao leitor mineiro (INÁCIO, 2003; FARIA FILHO, 2000). Em suas páginas, um discurso que exaltava, dentre outras coisas, as vantagens econômicas da adoção do Método Mútuo nas escolas:

As despesas da educação, entre as classes pobres, seria talvez o único obstaculo, que pessoas sinceras e amigas da humanidade poderiam admitir como causa de não generalisar a instrução, mas o novo methodo tem tao bem esta vantagem de economia; porque hum só mestre pode encarregar- se do ensino de novecentos ou mil discipulos; e alem do salario deste mestre, não há se não a despeza da casa para a eschola; pedras, lápis, tinta, papel e livros elementares. Portanto não há comparação entre as despesas, pelo methodo ordinario, e o custo de huma destas

escholas. Este principio de economia se verifica não somente porque, segundo este novo methodo, hum só mestre pode ensinar grande numero de discipulos; mas porque estes se demorão na eschola menos tempo, do que gastão no methodo commum, em aprender a ler, escrever, e contar. (O UNIVERSAL, 1825).

De forma geral, a vantagem econômica do ensino mútuo foi a primeira a ser incorporada e defendida. No entanto, se na Inglaterra um dos grandes problemas a serem enfrentados era o excesso de alunos nas salas de aula, no Brasil e na Província de Minas Gerais, esse não era o maior desafio para as autoridades, pois, para as elites era grande o descaso da população pela instrução ou pela educação em geral. Ainda que as elites governantes não desprezassem a vantagem econômica, o que aos seus olhos se destacou no Método foi o seu caráter disciplinador, plasmado na máxima de que o aprendizado vinha pela força do hábito e não pela opressão ou pelo castigo. (NEVES, 2003 p. 221)

A adoção do Método Mútuo era apresentada também, como possibilidade de solução de um dos grandes problemas do Brasil do século XIX: incluir, de forma controlada e organizada, a população pobre e livre espalhada pelo extenso território:

Não póde deixar de conhecer-se a vantagem, que toda a sociedade tira destes estabelecimentos na Inglaterra, quando se visitão as escholas. Os meninos, e meninas, aprendendo a ler, escrever e contar, segundo o novo systema, se habituão necessariamente a hum comportamento bem regulado de obediencia, e de subordinação methodica de humas classes a outras; a promoção dos indivíduos não só produz a emulação, mas acostuma-os a olhar para o merecimento próprio, como para hum caminho seguro de se avantajár: a pratica de obrar methodicamente, e de mandar huma classe ao mesmo tempo que obedecem e outra, necessariamente dá aos meninos hum conhecimento refletido do Justo e do Injusto; e quando o menino tem adquirido os elementos das primeiras letras, que lhe são de tanto uso, de tão grandes vantagens em todas as occupações da vida, está igualmente disposto a ser hum cidadão util, obediente, e morigerado. (O UNIVERSAL, 1825).

Os castigos previstos no Método Lancasteriano foram organizados numa lista e deveriam ser utilizados de acordo com a falha cometida. Lancaster ordenou os tipos de castigos a serem aplicados nas crianças inspirado nas punições propostas por Jeremy Bethan quando elaborou o projeto de criação das prisões inglesas no final do século XVIII. Além das prisões, Bethan incentivava a construção de escolas no interior destas instituições para ensinar a ler, escrever, contar, moral, religião, música e desenho, sendo os mesmos castigos utilizados tanto num espaço, quanto no outro (NEVES, 2003)

Segundo Neves (2003, p. 112) Bethan propunha que os castigos seriam impostos conforme a sua natureza, por exemplo:

[...] a mordaca deveria substituir aos xingamentos; a suspensão da comida era para quem faltasse ao trabalho; a violência deveria ser contida com uma camisa de força. Institui-se a era do castigo incorpóreo, ainda que incidisse sobre o corpo físico. (NEVES, 2003, p. 224).

A maior habilidade exigida, e a ser desenvolvida no processo de ensino e aprendizagem, no plano pedagógico de Lancaster, era a memória e não a fluência verbal. Isso significa que a primeira atitude indisciplinar cometida pelo discípulo era a conversa, pois não se admitia que se pudesse falar e aprender ao mesmo tempo (NEVES, 2003, p. 220). Em virtude disso, o aluno falante havia de ser punido com severidade. Pois, os discípulos não podem “fallar e aprender ao mesmo tempo.” (LANCASTER, 1823, p. 57)

A lista de castigos remete a duas das características mais marcantes e elogiadas do método monitorial: o estabelecimento e a manutenção da ordem e da disciplina nas escolas. Para isso, Lancaster (1823) previa vários instrumentos e modos de castigo, aqueles que constrangiam fisicamente, pelo fato de pregar no corpo a marca da punição; ou os que constrangiam moralmente. Os de constrangimento físico são assim descritos:

[...] o decuriaõ porá hum pedaço de páo á roda do pesçoço, que lhe servirá como huma gonilha, e com isto se manda para o seu lugar. Este páo pesarâ desde 4 a 6 arrateis 57¹⁵ pouco mais ou menos. O Pesçoço não se opprime, mas deve pôr-se de sorte que, voltando ele a cabeça para direita ou esquerda, isto lhe embarace o pesçoço. [...]

[...] quando o castigo do páo ao pesçoço he inutil, se amarrão as pernas dos offensores juntas com cadêas de páo, huma ou mais conforme a offensa [...] Quando tiver a cadêa não poderá andar senão muito devagar. [...] Se este castigo não tiver o desejado efeito, então se amarrará a mão esquerda atrás das costas, ou se amarrão cadêas de páo, de cotovelo a cotovelo, atrás das costas.

[...] algumas vezes por hum pedaço de páo amarrado ao redor do pesçoço: e assim presos caminharão para trás, sendo obrigados a dar atenção ás suas passadas para que não tropecem e caiaõ; o que faria com que o jugo magoasse seus pesçoços.

Um outro castigo que incidia no corpo físico dos alunos era o de prendê-los depois da aula “[...] amarrando-os ás escrivatinhas”. (LANCASTER, 1823, p. 62).

Já os castigos morais tinham como alvo o intelecto, a alma, muito mais que o físico. Foucault (2011) registrou que o poder disciplinar funcionava sob um mecanismo penal, em que a penalidade desenvolvida assumiu uma forma incorporal em que o objetivo maior no que tangia às punições, não era o de reprimir ou de expiar, mas o de comparar, de estabelecer diferenças, de hierarquizar, de homogeneizar e excluir. Dentre os castigos Lancasterianos que adquiriam a característica moral, encontram-se:

[...] se põe os meninos dentro de hum saco ou cesta, suspensos no tecto da sala, á vista de todos os outros, que frequentemente se estão rindo dos passaros na gaiola. [...] Este castigo he o mais terrível que se pode dar aos discípulos de senso e habilidade; sobre tudo he temido pelos decuriões.

[...] se veste com tiras de pergaminho, tendo escrito a sua offensa, e hum barrete na cabeça. Desse modo passeará ao redor da sala, precedendo-o dous meninos proclamando sua ofensa.

[...] quando hum menino vem para a aula com a cara ou maõ sujas, [...] chama-se huma menina para lhe lavar a cara á vista de toda a aula. Isto usualmente faz muito

¹⁵Antiga unidade de medida de peso, equivalente a 450g ou 16 onças.

divertimento, especialmente quando ella lhe dá algumas bofetadas meigas de correccão com sua mão. Hum castigo desta qualidade faz com que os meninos tenhaõ as caras lavadas por dous años.

[...] vesti-lo com a casaca dos tolos [...] pendure-se esta casaca na aula o mais alto possivel com o nome do culpado ou ainda [...] põe-se-lhe hum travesseiro sobre a escrivantina para elle encostar a cabeça como se estivesse a. Quando o discípulo estivesse vagueando podia-se collocá-lo em um galinheiro dormir. (LANCASTER, 1823, p. 60-64).

Lancaster (1823, p. 63) também instituiu os “escritos de vergonhas”, pregando em suas roupas dizeres como: “[...] bulha, preguiça, mamando nos dedos, mordendo os dedos, bonitas mechas, cantar ao lêr”.

Para Lancaster (1823), até nos castigos era necessário manter o espírito da novidade. A variação era necessária, porque a repetição da punição, ao se tornar familiar, acabava perdendo sua eficiência; porque se acostumava a ela. Lancaster (1823) afirmava também que os castigos deveriam ser alternados para não se tornarem familiares ao aluno e perderem seu efeito. Dizia que as vantagens das várias formas de correção estavam na possibilidade de serem infligidos de modo a serem desconfortáveis para os alunos infratores, bem como fazerem com que os culpados se sentissem humilhados, culminando num pedido de desculpas e na promessa de um melhor comportamento no futuro.

Com a descrição dos castigos, pode-se notar que a sua utilização não costumava se dar porque o discípulo não tinha aprendido sua lição, mas por não se comportar de acordo com as normas escolares. Como afirma Lancaster, “[...] as principais ofensas praticadas pelos jovens na escola são consequência da sua vivacidade e espírito ativo. Poucos jovens praticam a maldade conscientes do que estão fazendo” (LANCASTER, 1805, p.100 *apud* NEVES, 2003 p. 225). De qualquer forma, “quem não aprendia podia até não ser castigado, mas também não ganhava nada, o que não deixava de ser uma punição e uma desonra para os membros da escola”. (NEVES, 2003, p. 242). Na perspectiva lancasteriana, a ênfase nas recompensas e emulação, associados aos castigos aplicados no momento apropriado e a forte disciplina (com horários e regras rígidas) seriam um dos responsáveis pelo sucesso do método.

O sistema de prêmios e recompensas e a organização hierarquizada dos alunos estão entre as grandes novidades introduzidas no processo educativo escolar no século XIX. Bell, Lancaster e seus seguidores franceses, não acreditavam no simples desejo de aprender como motivação suficiente para o grande número de alunos. Assim apelavam permanentemente à emulação como “um ponto da doutrina que se torna, na prática cotidiana, um procedimento de ensino e um meio de educação.” (LESAGE, 1999, p. 21)

Com o Ato Adicional de 12 de agosto de 1834 - que instituiu a descentralização do sistema educacional, conferindo às Províncias a responsabilidade de regular a instrução primária e secundária – cada Província legislou à sua maneira, abordando a questão dos castigos conforme acreditava ser adequada ao seu contexto.

2.3 Os castigos na primeira lei de instrução pública mineira

Na primeira regulamentação da instrução pública provincial de Minas Gerais, sob o Regulamento de nº 3, da Lei nº 13 de 28/03/1835, não foi utilizada a expressão “castigo lancasteriano”, mas a questão da correção dos alunos foi determinada pelos seguintes artigos:

Art. 39º Os professores poderão corrigir moderadamente seus alunos, abstando-se de expressões grosseiras e de tratos aviltantes e que longe de os chamar a obediência, tendam a fazer-lhes perder o pejo.

Art. 40º Quando os alumnos não se corrigirem com moderados castigos, os Professores o participarão à seus Pais, ou Educadores, a fim de que estes provejão ao melhor procedimento de seus filhos, ou Educandos, e se estes não atenderem as insinuações dos Professores, ou os alumnos persistirem em seu mau procedimento, os Professores poderão vedar-lhes inteiramente que frequentem suas Escolas (MINAS GERAIS, 1835).

Assim, a primeira legislação mineira deliberou em torno da aplicação de castigos de forma moderada, contudo, dúvidas surgiram no entendimento da legislação e, para saná-las, correspondências foram trocadas entre membros da instrução pública. Em uma dessas, trocadas entre um delegado de círculo literário e o presidente de província, em 5 de abril de 1836, os professores levantaram a seguinte questão em relação aos castigos:

Tendo alguns professores das escolas Publicas de 1ª Letras me consultado sobre a Lei nº 13, se poderão corrigir a alguns de seus alunos com algumas palmatoadas, a vista de sua contumancia; com qua.to me [Sic] q. a correção moderada consistia m. mo nessas poucas palmatoadas; assim como os tractos avilttantes deveão ser assoites de discípulos [Sic], q. a actual consideração tem proscripto; todavia, todo o Conselho Geral ordenao p. as escolas Publicas tao som.te os castigos alencasterianos, q. segundo o meu modo de pensar a maior p.te deles não prienchem os fins; e outros até são perigosos p.a os Jovens de baixa idade, não me julguei abilitado p.a decidir cathegoricamem.te tal duvida, visto q. não está no referido regulamento definido em q. concista a correção moderada, o q. levo ao conhecim.to de V. Exª; q. ordenara o q. for justo. (ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO, 1936, PP1/42, CX 05, p. 23, doc. 1). (ANEXO A)

É certo que a legislação não explicitou, de forma clara, o que entendia por castigos moderados e como esses deveriam ser aplicados. Por isso, o termo “moderado” era passível de questionamento, então, como defini-lo?

O princípio da moderação pode ser entendido como um elemento balizador entre o erro cometido pelo aluno e o castigo aplicado pelo professor, a partir de determinadas normas,

para que os instrumentos punitivos não fossem usados de maneira indiscriminada pelos mestres. De acordo com Foucault (2011) o princípio da moderação tem por base a ideia de que a punição deve permanecer humana, ou seja, a punição deve ser amparada na “sensibilidade do homem razoável, que faz a lei e não comete crimes.” (FOUCAULT, 2011, p. 87). Dentro desse princípio, o aparato legal da Província previa que o professor, ao aplicar a punição, devia procurar conter os seus impulsos e não aplicar castigos além do suficiente. Os castigos deveriam se distanciar de práticas punitivas bárbaras para serem condizentes com o comportamento do homem civilizado.

Um ponto que merece esclarecimento, diz respeito ao método de ensino. Embora a legislação mineira apresentasse um regulamento sobre os castigos escolares, nesse período, as escolas de todo o Império, eram regidas pelo Método Mútuo e nele, havia prescrições sobre os castigos Lancasterianos, conforme a legislação imperial. Por isso, era recorrente fazer referência à legislação imperial e provincial para deliberar assuntos referentes à aplicação de castigos nos alunos, como fez o referido delegado de círculo literário, que, considerando serem os castigos Lancasterianos perigosos para jovens de baixa idade, não se julgou habilitado para decidir.

2.3.1 A hierarquização dos castigos

Em 1861, a legislação volta a apresentar uma regulamentação para os castigos aplicados nos alunos por meio do Regulamento nº 49, que foi expedido em virtude da Lei nº 1.064 de 04/10/1860. O Art. 58 do Regulamento previa que os meios disciplinares seriam os seguintes: “1º Reprehensão; 2º Tarefa de trabalho fora das horas regulares; 3º Castigos moderados de outras espécies, mas que não sejam aviltantes; 4º Expulsão”. (MINAS GERAIS, 1860).

Como podemos perceber o texto sofre modificações. Nota-se que há uma hierarquia nessa nova proposta punitiva. Ela inicia prevendo penas mais brandas que vão se intensificando até chegar à expulsão. Tendo em vista o caráter progressivo das sanções punitivas, é possível aferir que - numa sociedade onde a palmatória era aceita e utilizada indiscriminadamente – essa legislação pode ser entendida como um “avanço”, servindo, talvez, como uma forma de adaptação dos professores para essa instituição que começava a se afirmar: a escola.

Conforme o texto do Regulamento nº 49, a primeira punição seria a repreensão. Essa seria aplicada em decorrência de faltas mais leves ou quando a conduta não fosse tão reprovável, por isso, a punição deveria ser aplicada de forma branda de modo a despertar no aluno o interesse pela melhoria do comportamento e aprendizagem. A segunda punição estaria diretamente relacionada à ocupação de um tempo que, teoricamente, não pertencia mais aos domínios da escola: os períodos fora das horas regulares. Isso manteria o aluno ocupado com atividades escolares, logo não sobraria tempo para a indisciplina. Somente esgotados esses meios punitivos é que os professores poderiam fazer uso dos castigos que deveriam seguir o princípio da moderação.

Por último, considerada como pena mais grave estaria à expulsão da escola. Essa seria uma medida de caráter especial e extremo, que necessitaria da aprovação de uma autoridade da instrução pública. Essa punição só poderia ser adotada em situações que fosse identificada a impossibilidade de corrigir o comportamento do aluno em sala de aula, visando à formação do homem civilizado de que se acreditava poder obter pela educação escolarizada.

2.4. Repercussão social dos castigos escolares

Em Minas Gerais, apesar da intensa propaganda acerca da escolarização, houve questionamentos e críticas em relação aos métodos disciplinares empregados nas escolas, condenando a violência dos mesmos. A imprensa, como difusora e responsável pela circulação de ideias, trouxe um discurso em desabono dos castigos físicos. Nas páginas de diversos jornais, podemos perceber que os articulistas, ao mesmo tempo em que divulgavam as “mazelas do ensino”, também procuravam apontar “soluções” para seus problemas:

Bem que os castigos corporaes sejam por sua natureza muito próprios para inspirar o medo, e para conter certos espiritos indoceis e tenazes, deveres fugir de empregar meios, que a humanidade ou o pudor reprovam, meios muito mais próprios pra aviltar o homem, do que para inspirar-lhe sentimentos de honra e delicadeza. O mal irreparável, e a educação errada, logo que já se pode dirigir o menino, senão com a vara na mão; neste caso resta outro partido para o estabelecimento a fim de evitar exemplos perigosos, senão reenviar o menino a seus pais, que se verão forçados a dar lhe um desses empregos rudes, dependentes, capazes de dominar os espiritos mais indomaveis: tal como a condição de militar; ou do marinheiro. (O UNIVERSAL, 1835).

Como é possível observar a argumentação se fazia na direção dos princípios da civilidade, na necessidade de uma disciplina que inspirasse a dignidade em substituição ao medo. A punição física era uma marca que se buscava a todo custo apagar, ou pelo menos,

denunciar sua inadequação, como podemos acompanhar por meio do trecho, a seguir, que faz uma crítica aos castigos físicos associando-os a costumes bárbaros:

Açoitar he castigar com ignominia, quando unicamente se deve com suavidade, porem costumes bárbaros exigião estímulos bárbaros. O caracter de huma criança, que se deve induzir a seguir grandes exemplos, e a tomar huma energia conveniente aos serviços, que a Patria tem direito a receber da sua viril, não pode deixar de envilecer se: a sua infância não encontrou senão motivos de abatimento. Os rigores porque nossos Avós passarão na sua educação infantil, não os fizeram nem mais instruídos, nem mais aptos a praticarem a verdadeira moralidade. (O MENTOR DAS BRASILEIRAS, 1831).

Os castigos físicos eram reprovados com base na percepção de que não eram humanitários e que não estavam de acordo com a civilização. Importa-nos, perceber que o discurso apresentado pelos jornais está intimamente relacionado com a noção de civilidade: o civilizado possui um padrão comportamental oposto àquele considerado incivilizado existindo um aumento considerável no que tange à própria sensibilidade em relação a determinados práticas e costumes, taxados enquanto “vulgares” e triviais, crescendo a pressão social sobre tais comportamentos (ELIAS, 2011). Precisamente por essa marca distintiva, ou de diferenciação social, percebemos a relevância do caráter relacional em que se baseia a ideia de civilidade. O “controle da animalidade”, melhor dizendo, da barbárie, passa a ser central na vida social para a formação de um povo civilizado.

Além dos jornais, também havia a disseminação de discursos pedagógicos que colaboravam para repensar a prática em torno dos castigos escolares. Uma importante contribuição pode ser encontrada nas reflexões de Nísia Floresta¹⁶ (1989) que se posicionava contra as punições que aviltasse o corpo da criança. A autora apresenta sua repulsa ao uso de castigos físicos, relatando ser uma prática “antiga” na educação brasileira:

O sistema inquisitorial das torturas infligidas às inocentes vítimas do Santo Officio, que sob outra forma e com diverso fim transpusera o Atlântico, presidia ao ensino da mocidade brasileira, ministrado por severos jesuítas ou por mestres charlatães, cujo mérito consistia em saber soletrar alguns clássicos portugueses, e assassinar pacificamente Salústio, Tito Lívio, Virgílio e Horácio! Esta inaudita e brutal severidade era sancionada por grande número de pais, cuja educação tinha sido assim feita, e cujo rigor doméstico não era menos cruel. Com algumas modificações continuou infelizmente este regime muito tempo depois. (FLORESTA, 1989, p. 58).

No que se refere aos castigos aplicados pela família, Nísia Floresta (1889) advertiu sobre a dificuldade em extinguir os castigos físicos utilizados nas escolas sem que os pais os

¹⁶ Nísia Floresta Brasileira Augusta, pseudônimo de Dionísia Gonçalves Pinto, nasceu em Papari/RN (atual Nísia Floresta) em 12 de outubro de 1810 e faleceu em Rouen, França, em 24 de abril de 1885. Foi uma educadora, escritora e poetisa. Importante figura no feminismo brasileiro publicou diversos textos em jornais, dirigiu um colégio para moças no Rio de Janeiro e escreveu livros em defesa dos direitos das mulheres, dos índios e dos escravos. Fonte: <<http://www.mulher500.org.br/acervo/biografia-detalhes>>. Acesso em 23 nov. 2016

abolissem em casa, firmando a necessidade de “primeiramente educar os pais, para que se possa conseguir a boa educação dos filhos” (FLORESTA, 1989, p. 58). Nesse sentido, defendia que a mudança nas práticas de castigos ao público infantil deveria vir acompanhada de uma mudança na forma de pensar a educação das crianças.

O professor Francisco de Assis Peregrino¹⁷ também deixou suas impressões sobre os castigos. Segundo Peregrino, a “melhor educação seria aquela em que não se empregassem se não a docilidade, os raciocínios, e as persuasões” (APM, 1839, SP-236, folha 20). Entretanto, argumenta que “Infelizmente a experiência tem mostrado ser necessário, muitas vezes, usar de severidade para manter a ordem, e submeter à obediência caracteres indóceis” (APM, 1839, SP-236, folha 20-21). Prossegue, afirmando que o modo de submeter o menino era diferente daqueles empregados até então: “É preciso, diz Buffon, constringer o menino. É repugnante, mas necessário torná-lo infeliz por instantes, pois que estes mesmos instantes de infelicidade são os germes de toda a felicidade futura”. (APM, 1839, SP-236, folha 21, frente).

Peregrino dá continuidade aos seus argumentos dizendo que, se um hábil professor pudesse encarregar-se da educação dos meninos desde o berço, as punições de cunho moral teriam maiores efeitos. Todavia, quando “os meninos que entram para uma escola já tem recebido certa educação de suas famílias, isto é, cada um deles tem sido dirigido de uma maneira diferente, segundo o caráter, hábitos, e modo de pensar de seus pais, ou educadores”.

Em decorrência disso, algumas famílias eram muito tolerantes diante dos comportamentos das crianças e jovens. Em contrapartida, outras as tratavam com muita severidade considerada por Peregrino, “mais condenável” do que a condescendência. Tanta austeridade fazia com que os meninos aprendessem a obedecer ao poder das “pancadas e maus-tratos”. Com o tempo, poder-se-ia “reparar os vícios de uma educação de família, mas não se pode com brevidade chegar a este resultado” (APM, 1839, SP-236, folha 21, verso). Mesmo diante de tantas dificuldades, a certeza da necessidade de banir os castigos corporais é defendida :

Em todo o caso, não se pode duvidar, que os castigos corporais, as varas, a palmatória, etc., além de não produzirem se não muito raras vezes bons resultados, acedem quase o caráter de meninos de quem tudo se poderia conseguir pelos meios

¹⁷ Francisco de Assis Peregrino foi um dos contratados pelo governo provincial para ir à França se instruir no método mais praticado por lá. No seu retorno, o professor Peregrino apresentou um extenso relatório, que chamou de “Memória”, no qual se pronuncia favorável à adoção do método simultâneo. Trata-se de um manuscrito datado de 13 de abril de 1839, que se encontra no acervo do APM. No documento, o professor descreve de maneira detalhada como deveria ser uma aula, os materiais necessários à instalação e ao funcionamento de uma escola, os meios disciplinares e a organização do espaço e do tempo escolar.

de persuasão, e docilidade. (ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO, 1839, SP-236, folha 21)

Percebemos nas colocações de Peregrino, as dificuldades que se apresentavam neste período, na tentativa de legitimar novas formas de punir as crianças, como também o esforço empreendido em desautorizar práticas antigas. Peregrino argumenta que era preciso “submeter à ordem e fazer curvar-se à obediência aqueles meninos que por sua natureza ou pela educação familiar tornaram-se indóceis e de gênio forte”. Para tal intento “a punição deve sempre ser dada a propósito, e com calma, e ao mesmo tempo com inflexibilidade, porque só assim poderá ela produzir bons resultados”. Precisava “ser rara, para assim causar maior impressão” e justa, “porque, antes de tudo, é necessário acostumar os meninos à justiça”. Na perspectiva de Peregrino, dever-se-ia “procurar o quanto for possível abolir os castigos corporais, quero dizer, as pancadas”. (ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO, 1839, SP-236, folha 21-verso e 22 - frente)

Uma forma de compreender as colocações de Peregrino se relaciona com a percepção de que o professor deveria usar, por um lado, de toda a sua paciência e compreensão para analisar a conduta dos seus alunos e, por outro, a permanência da possibilidade de aplicar os castigos mais rigorosos. A escola vai se afirmando como instituição estratégica que reforçaria os ideais ditos civilizados, uma vez que atua de forma a propalar aspectos e costumes inerentes à noção de civilização. Muitas vezes tal ideário aponta para a divulgação de julgamentos de natureza moral, exemplificadas na ideia de que há meninos maus, “carateres indóceis”, “espíritos tenazes”, “vícios”, “gênio forte” os quais precisavam ser contidos.

Como podemos perceber havia um debate bastante articulado sobre a incompatibilidade entre a utilização de castigos físicos e uma boa educação. Um pensamento que para se afirmar precisava criar novos sentidos no lugar daqueles que existiam até então. O que estava em discussão, não era a abolição dos castigos, mas a forma como estes eram utilizados. Os castigos físicos como forma de punição eram associados a costumes bárbaros e deveriam ser suprimidos. O mau comportamento deveria ser contido através de castigos que não aviltasse o corpo.

Não só os castigos, mas todos os elementos basilares do sistema lancasteriano apresentavam problemas e era alvo de questionamentos (INÁCIO, 2003). Em 1835, o jornal O Universal dá notícias do estado em que se encontravam as escolas de ensino mutuo em Minas Gerais:

O Vice-Presidente da província, tendo visitado a Aula do ensino mutuo desta cidade obsevou que o metodo Lancasteriano se não tem sido completamente esquecido, é ali tão irregularmente praticado, que não só se conhece que esta instituição tem retrogrado do mesmo estado ainda imperfeito, em que se achava nos primeiros anos do estabelecimento da aula, mas também parece que ele será menos proficuo aos discipulos do que o método antigo, quando se observa entre outros o defeito de ficarem em completa ociosidade as classes dos principiantes enquanto o professor deixando a cadeira se entretém com os mais provecos a fazer operações aritmeticas nos respectivos bancos. (RELATÓRIO, 1835, p.XXI).

Esse clima de questionamentos foi se intensificando e tantas inadequações vieram reforçar a inaplicabilidade do Método Mútuo, em função de algumas dificuldades, como a de provimento do material escolar, ausência de prédios adequados e carência de professores habilitados que impediam a continuidade do Método (INÁCIO, 2003).

2.5 De castigos corporais a castigos vexatórios

Os castigos no século XIX não deveriam ser “um crime maior do que o delito que se desejava corrigir” (MIRANDA, 2012, p. 97). Pensando nessa ideia dizemos que as Minas Gerais oitocentistas viviam, nesse período, um momento de transformações em relação aos métodos punitivos aplicados aos alunos, impulsionado pelos debates da época, que buscavam redefinir novos princípios punitivos. O desabono dos castigos corporais, somado ao projeto civilizador, fez com que outros tipos de punições passassem a ter um estatuto de reconhecimento social maior. Segundo Souza (2001) a importância da implantação dos novos métodos disciplinares na escola deve-se ao fato de que esses não apenas tendem a evitar a utilização de meios mais drásticos e violentos, como ainda realizam uma organização escolar que permite um aproveitamento mais aprimorado e eficiente do potencial dos alunos, minimizando as possibilidades de revoltas e questionamentos à ordem estabelecida.

Assim, os castigos morais ganharam força e aprovação social, o debate em torno dos castigos se torna mais frequentes e, em 1867, por meio do Regulamento nº 56, de 10/05/1867 a legislação proíbe claramente os castigos físicos.

Art 4º Como meios disciplinares **são proscriptos os castigos corporaes.**
Serão empregados unicamente:
1º Reprehenção.
2º Trabalho de leitura ou escripta, além das horas regulares.
3º **Castigos que excitem o vexame.**
4º Comunicação aos pais, para castigos maiores.
5º Expulsão da escola. (MINAS GERAES, 1867).

Como se observa na leitura desses dispositivos, os castigos possíveis estavam relacionados à ideia de uma punição moral e não mais com o ato de punir o corpo físico. A

certeza do castigo pela via do sistema de punição moral fariam com que o sentimento do cumprimento do dever fosse incorporado pelos alunos. Como podemos perceber, não cabia à escola a prerrogativa de agir com violência. Para castigos severos, a responsabilidade é dada aos pais, e a eles caberia a tarefa de castigos “maiores”.

O corpo físico não era mais o alvo principal quando se pensava no castigo, a punição devia atingir mais a alma do que o corpo em si: “À expiação que tripudia sobre o corpo deve suceder um castigo que atue, profundamente, sobre o coração, o intelecto, à vontade, as disposições.” (FOUCAULT, 2011, p. 21). Era necessário despertar no aluno o sentimento de vergonha. O vexame produziria o efeito necessário para atenuar ou impedir que faltas fossem cometidas.

A autocoerção por meio da vergonha é fruto de uma rede de coerções externas ligadas à relação de interdependência entre o adulto e a criança. (VEIGA, 2009, p.68). Em termos de complexidade social, na sociedade moderna ocorria um adensamento das redes de interdependência, o aumento da competição entre pessoas e grupos sociais e o aprofundamento das distinções entre esses, assim, a necessidade do autocontrole era emergente (SOUZA, 2015). Conforme Veiga (2009, p.68) “quanto mais as restrições externas forem transformadas em auto restrições, mais ocorre o medo de transgredir as proibições sociais.” Nesse sentido, “os procedimentos de modelação social dos indivíduos rumo a um comportamento civilizado, ganham forma no entendimento de que vergonha e embaraço seja um comando que venha do interior dos indivíduos”. (VEIGA, 2009, p. 68)

A escolha pelo castigo que desenvolvia no aluno o sentimento de vergonha passou a ser o instrumento utilizado e defendido para conduzir a repressão das emoções em direção ao longo processo civilizador produzindo no indivíduo, um tipo de constituição psíquica, por meio da internalização de uma série de conformidades com vistas a melhor adaptação social (SOUZA, 2001). Segundo Veiga (2003), houve historicamente um esforço para as mudanças nas relações entre alunos e professores, ou mesmo de superação das ações de violência na escola.

Analisando os Regulamentos da instrução pública mineira do período, percebemos que a legislação foi se adaptando ao contexto social no intento de construir os aparatos disciplinares tendo em vista o projeto civilizador em curso. Assim, os castigos foram perdendo seu caráter aviltante. Do ponto de vista legal, suas prescrições buscavam castigos que abolissem cada vez mais a violência física. Dessa maneira, reconhecemos que houve um esforço, via dispositivo legal, para introduzir novas práticas nas relações entre alunos e

professores na escola, entendendo que isso se fez numa direção específica rumo à civilização dos costumes, como desenvolvido por Norbert Elias (2011).

Vale frisar que, seguindo o caminho do castigo proposto por Lancaster, tais punições não tinham a intenção de aviltar o corpo, mas produzir o sentimento de vergonha no discípulo que cometesse alguma falta. No entanto, lendo a Lista de Castigos Lancasterianos, percebemos que as punições físicas não são de fato banidas, mas, sim, dotadas de outra materialidade. Faria Filho e Rosa (1999), analisando a Lista de Castigos Lancasterianos, assinalam que os castigos de natureza física e/ou moral, recomendados para impor a ordem chamam a atenção pela extrema crueldade. Não se pode negar que, na referida Lista, coexistam as punições vexatórias e as corporais, com o predomínio das primeiras sobre as últimas, contudo, os castigos físicos continuam sendo prescritos e aplicados.

Sobre esse aspecto, Lesage (1999) chama atenção para o fato de que nas escolas mútuas os castigos corporais são banidos, no entanto, esses somente se referem ao chicote e à palmatória. A renúncia ao uso desses instrumentos é compensada “pela substituição, no coração dos alunos, do sentimento de medo pelo sentimento de honra, ou sentimento de vergonha bem administrado.” (GREARD *apud* LESAGE, 1999, p. 22).

No entanto, Lesage (1999) argumenta que a proscrição do uso do chicote e da palmatória não significa “que de fato e em seguida os castigos físicos tenham desaparecido, mas houve uma mudança no espírito, nos fatos e nas práticas cotidianas, todos estavam de acordo que o mais importante era a recompensa, ao invés das punições.” (LESAGE, 1999, p. 22). Não há dúvidas de que o sistema lancasteriano introduz novos elementos nas normas disciplinares das escolas: as recompensas e as punições de cunho moral, e, pelos debates que provocou “marca profundamente a didática do século XIX.” (LESAGE, 1999, p. 23)

A introdução dos instrumentos de castigos lancasterianos nas escolas mineiras, no entanto, não significou o abandono das práticas disciplinares que utilizavam a palmatória, pautadas numa violência mais explícita. As duas espécies de castigos foram concomitantemente aplicadas para manter a boa ordem nas escolas. Apesar da intensa propaganda sobre a superioridade do método, houve questionamentos sobre a sua efetividade. Também são criticados os métodos disciplinares empregados nas escolas, condenando a violência dos mesmos.

Em Minas Gerais, o Método Mútuo permaneceu como oficial até 1846¹⁸ quando o governo provincial adotou o Método de Ensino Simultâneo¹⁹. No entanto, no que se refere aos castigos lancasterianos, esses permaneceram, pelo menos em parte, sendo utilizados não somente em Minas, como também por todo o país até meados do século XX (ELI, 2014; SOUZA, 2015; PINÃS, 2014).

¹⁸ Buscando dar continuidade ao processo de organização do ensino público, foi sancionada, em 8 de abril de 1846, a Lei nº 311, que determinou a adoção do método de ensino simultâneo nas escolas de instrução primária.

¹⁹ O método de ensino simultâneo consiste em uma proposta de organização do ensino que, assim como o método mútuo, prevê o controle do tempo, supõe a existência espaços adequados e materiais escolares específicos, define os agentes da ação educativa e prescreve os procedimentos didáticos e punitivos. A criação do método de ensino simultâneo é atribuída a Jean Baptiste de La Salle. Ao criar o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, no século XVIII, La Salle propõe o modo simultâneo de ensino como uma alternativa ao ensino individual.

CAPÍTULO 3

CASTIGOS E PREMIAÇÕES NO COTIDIANO ESCOLAR

Neste capítulo discutiremos sobre as práticas de castigos escolares existentes na província mineira, em outras palavras, penetraremos no cotidiano escolar para investigar como os ordenamentos legais foram apropriados pelos mestres. Para isso, nos baseamos nos vestígios encontrados nas raras fontes e discutimos, num primeiro momento, sobre as práticas dos castigos e, em seguida, sobre as premiações no universo da escola. As fontes analisadas demonstram que a existência de textos prescritivos não significou mudanças comportamentais, denunciando os limites da legislação em alcançar o cotidiano escolar, tendo em vista a palmatória, principal símbolo e referência dos castigos corporais, continuar a ser usada até meados do século seguinte. As fontes nos permitem apreender um repertório pedagógico que elencava o castigo físico como uma forma de garantir ordem e disciplina em sala de aula.

3.1 A materialização dos castigos na escola

De acordo com Raquel Quirino Pinãs (2014), o ato de castigar é uma constante no processo de escolarização moderna, constituída ao longo do tempo, revelando uma forma de violência que pode se expressar em várias nuances: no suplício da carne, na posição aflitiva, no confinamento, na humilhação pública e na exclusão do grupo, muitas vezes, com propósitos pedagógicos. Instrumentos como palmatória, vara e chicote foram utilizados em diferentes modelos pedagógicos e inspiraram representações visuais sobre a escola e o professor.

Figura 4 - The Village School (1848-1913)



**Fonte: MUSEE NATIONAL DE L'EDUCATION, ROUEN (FRANCE) Disponível em:
<https://br.pinterest.com/pin/218354281906221064/?lp=true> Acesso em: jul. 2016**

Nessa figura (FIG. 3), apresenta-se uma classe composta por meninos e meninas. Os alunos se dedicam a atividades distintas, enquanto uns recebem a lição, outros escrevem ou leem. Como podemos observar, uma mestre-escola utiliza-se de um instrumento de correção para intimidar ou castigar três crianças, o que significa que uma falta foi cometida e os culpados deveriam ser punidos.

Na literatura²⁰, também encontramos memórias de infância marcadas por lembranças de sentimentos negativos em relação aos mestres e à escola. Os castigos foram amplamente representados, em especial no século XIX, através das obras de ilustres escritores brasileiros²¹ que, por meio do texto literário, expressaram como o castigo era socialmente utilizado no âmbito da vida privada e na escola, como forma disciplinar na educação de crianças.

Machado de Assis (1839-1908) em “Contos de Escola”, traz as reminiscências de uma infância de Pilar, seu narrador-protagonista, em relação aos tempos, nada agradáveis, da escola primária. Ambientado no Rio de Janeiro de 1840, a obra aborda questões concernentes à educação e a escola. Na obra, os meninos Pilar e Raimundo são violentamente castigados com doze bolos de palmatória, cada um, como castigo pelo fato de Raimundo, filho do mestre, oferecer uma moeda a Pilar, seu colega de classe, em troca de umas lições de sintaxe. Curvelo os denunciam ao professor e ambos, Raimundo e Pilar, são castigados verbal e fisicamente, como se segue nesta narrativa:

— Venha cá! bradou o mestre.

Fui e parei diante dele. Ele enterrou-me pela consciência dentro um par de olhos pontudos; depois chamou o filho. Toda a escola tinha parado; ninguém mais lia, ninguém fazia um só movimento. Eu, conquanto não tirasse os olhos do mestre, sentia no ar a curiosidade e o pavor de todos.

— Então o senhor recebe dinheiro para ensinar as lições aos outros? Disse-me o Policarpo.

— Eu...

— Dê cá a moeda que este seu colega lhe deu! clamou.

Não obedeci logo, mas não pude negar nada. Continuei a tremer muito.

Policarpo bradou de novo que lhe desse a moeda, e eu não resisti mais, meti a mão no bolso, vagarosamente, saquei-a e entreguei-a. Ele examinou-a de um e outro lado, bufando de raiva; depois estendeu o braço e atirou-a à rua. E então disse-nos uma porção de cousas duras, que tanto o filho como eu acabávamos de praticar uma ação feia, indigna, baixa, uma vilania, e para emenda e exemplo íamos ser castigados.

Aqui pegou da palmatória.

— Perdão, seu mestre... solucei eu.

— Não há perdão! Dê cá a mão! Dê cá! Vamos! Sem-vergonha! Dê cá a mão!

— Mas, seu mestre...

— Olhe que é pior!

²⁰ A literatura enquanto fonte para a história da educação é bastante significativa. Diversos autores têm utilizado dessa fonte para tratar do cotidiano escolar lançando luz a diversos aspectos que seriam mais difíceis de serem obtidos a partir de fontes oficiais. Como exemplo de trabalho utilizando a literatura como fonte para o entendimento da vida escolar está o livro “Amansando meninos: uma leitura do cotidiano da escola a partir da obra de José Lins do Rêgo (1890-1920) de Ana Maria Galvão (1998).

²¹ Machado de Assis em “Memórias Póstumas de Brás Cubas” de 1881 e “Contos de Escola” publicado em 1884 relata o uso da palmatória como instrumento de ensino e punição. No romance “O Ateneu” de Raul Pompeia, publicado em 1888, Sergio – protagonista da trama - relembra os anos em que viveu no internato, evocando a palmatória como um dos instrumentos que o professor se valia para manter a disciplina em sala de aula e garantir a aprendizagem dos alunos. Manuel Antônio de Almeida, na escrita de “Memórias de um sargento de milícias”, publicado em 1854, a imagem da palmatória aparece mais uma vez nos relatos dos tempos de escola. No livro “Casa de Pensão”, escrito em 1883 por Aluísio de Azevedo, também é possível encontrar relatos apresentando a relação entre professor e aluno em sala de aula, mediada pela palmatória.

Estendi-lhe a mão direita, depois a esquerda, e fui recebendo os bolos uns por cima dos outros, até completar doze, que me deixaram as palmas vermelhas e inchadas. Chegou a vez do filho, e foi a mesma cousa; não lhe poupou nada, dois, quatro, oito, doze bolos. Acabou, pregou-nos outro sermão. Chamou-nos sem vergonhas, desaforados, e jurou que se repetíssemos o negócio apanharíamos tal castigo que nos havia de lembrar para todo o sempre (ASSIS, 1977, p. 50).

Nesse trecho, percebemos de forma clara uma faceta da relação entre professor e alunos. A postura severa e autoritária do professor é narrada pelo autor com detalhes. Em geral, o professor típico da época era descrito como um homem grosseiro que batia nas crianças por gosto ou por hábito de ofício. Era visto como um tirano, inimigo e não um mestre. Nesse caso, o castigo aplicado pelo professor visava corrigir um comportamento inadequado e não poupou, nem mesmo, o seu próprio filho. Escola e família, ambas as instituições legitimavam o uso da violência física e moral, por seu potencial em corrigir os desvios de comportamento.

As obras literárias reconstróem, de forma bastante detalhada, uma prática comum no cotidiano do ensino oitocentista. Como um texto ficcional, representam ações reais, cotidianas. De acordo com Alves (2013) a literatura, entendida como “prática simbólica”, configura-se como a formulação de uma outra realidade que, embora tenha como referente constante o real na qual autor se insere, guarda com este uma relação não de transparência, mas de reconstrução. O autor, no momento de produção do texto, traz para a escrita a sua compreensão do real. “Nesse sentido, ele representa a realidade, tendo a linguagem literária como signo.” (ALVES, 2013, p. 02).

A escola é retratada como lugar no qual, dor pelo castigo é imposição ao aprendizado. A temida palmatória, instrumento de suplício, nesse sentido, fazia parte do espetáculo que provocava dor, angústia e medo, mas, muito mais que isso, servia de controle dos atos e hábitos vistos como inadequados para o futuro homem civilizado. Lemos confere à palmatória o status de artefato que simboliza a cultura escolar do século XIX:

Palmatória, fêrula, santa-luzia, menina dos cinco olhos, ou como narrou Pilar em Contos de Escola, os cinco olhos do diabo, muitos nomes para um objeto que assim como o livro, a carteira, as penas, marcou sua presença na escola e no imaginário da sociedade sobre a escola. (LE MOS, 2012, p.628).

3.1.2 A palmatória como expressão da autoridade do professor oitocentista

Em Minas Gerais, o uso desse artefato, embora corriqueiro nas escolas, provocava tensão nas relações com a família, mesmo considerando que a prática do castigo fizesse parte da cultura de correção familiar, como constatamos por meio da documentação encontrada no

APM. Em correspondência expedida a Presidência da Província em 28 de julho de 1837, o delegado de círculo literário Jose Rodrigues Duarte leva a conhecimento a queixa de um pai que teve seu filho castigado:

Da mesma maneira cumpre-me levar ao conhecimento de V. Ex^a, que tendo se me queixado um cidadão, e haver o Professor publico da Instrução primaria desta Villa José Antonio Rodrigues Mendes, castigado arbitrariamente a hum de seus filhos, em hua só manhã com trinta e três palmatoadas afim do menino compreender contas, cuja queixa estando em harmonia com extensas notícias que eu já tinha das mãos tratamentos por ele dados a maior parte dos Alunnos , procurei a informação, e com ellas acabei de me confirmar, que sendo aquelle Professor dotado de um temperamento arbitrario, o mosso, não devia por mais tempo manejar a Palmatória a seu arbitrio (ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO, 1837, PP-1/42, CX 09, pac 29).(ANEXO B)

Quem corrobora com a fonte, acima apresentada, é o memorialista Francisco de Paula Rezende²², que foi aluno do professor Jose Antonio Rodrigues Mendes, entre os anos de 1840 e 1842, e guardou lembranças desse professor que, mesmo apoiando-se em muletas, era sutil no modo de andar e ágil em castigar os alunos. Ao descrever sua experiência de aluno na escola primária, diz que “a escola era pública, os alunos muitos, e os mestres ruins” (REZENDE, 1988, p. 151). Segundo ele, bastava os meninos se porem a conversar ou brincar, na ausência do professor, para que esse agisse com rigor. Ao notar os alunos distraídos, o professor:

[...] dirigia-se para a mesa em que escrevia ou para poltrona em que se sentava, tomava a Santa Luzia, que assim se chama a palmatória, segundo penso, por ser aquela santa protetora dos olhos e ter a palmatória nada menos de cinco; e começava o que se poderia chamar um verdadeiro – *vai de roda* -; visto que sem pronunciar o nome, mas apenas indicando com os olhos ou com a mão a vítima que devia caminhar para o sacrifício, ele nada mais fazia do quem dizer – Venha cá senhor mestre! Ou – Venha cá, senhor mandrião! E assim como o sapo, que atraído pela cobra, embora hesite e gema, vai indo sempre para adiante até que se lhe enfia pela boca adentro assim também, o pobre do menino, ou antes o pobre rapagão, que era assim designado para o sacrifício, ia para ele sem remédio caminhando; e por mais que exclamasse – Pelo amor de Deus, senhor professor! Perdoe-me por esta vez etc, etc; era tudo tempo perdido; porque os bolos, estes ele os tinha de levar forçosamente. E que bolos; santo Deus! Estalavam que ainda mesmo de muito longe se ouviam; e eram às vezes tantos, que quase se lhes perdia a conta. E se por acaso o supliciado fugia com o corpo ou com a mão, o carrasco largava a muleta; atirava-se sobre ele; e com ele voltava pelos cabelos para junto da poltrona. (REZENDE, 1988, p. 153-154)

O artefato em questão foi glorificado por muitos professores que o considerava indispensável na ação pedagógica como forma de punir as transgressões cometidas pelos alunos. Era entendida, ainda, como uma necessidade para se garantir a ordem e o

²² O memorialista Francisco de Paula Rezende estudou na escola pública de Campanha e, em sua obra, traz revelações importantes sobre o professor, o processo de ensino , a frequência escolar, a casa-escola e os castigos.

aproveitamento dos alunos, um instrumento de que os professores não podiam prescindir, não só para castigar, mas também, para impor respeito, pois a possibilidade de usá-la seria suficiente para garantir a tão desejada disciplina escolar. Desse modo, a eficácia do trabalho educativo exigiria que o professor tivesse a seu favor o medo imposto pela palmatória. Segundo Galvão (2001, p.135) a palmatória constituía um dos “pilares básicos da ação educativa” marcando com muita força o cotidiano escolar.

Nesse período, “Não se compreendia então a escola sem o castigo corporal: a ferula era para o mestre com o sceptro para o rei ou o cajado para o pastor” (PEREIRA *apud* SOUZA, 2001b, p. 6). Tal afirmação demonstra uma estreita relação desse objeto, utilizado para punição e como pena, 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 do professor. Por isso, não bastava castigar, era necessário produzir medo. Esse seria o motor do respeito dos alunos, e a sua abolição seria, por si só, um fator de diminuição da autoridade do professor e da quebra da ordem conveniente ao estudo e à educação. Um medo que aparece nutrido e resignificado pela escola pois, além de ser realmente espetacular o efeito produzido já se percebia a possibilidade do castigo tácito e da punição latente proveniente dessa instituição. A simples certeza da possibilidade do castigo seria suficiente para manter os alunos dentro da disciplina necessária.

Além da representação exercida pela palmatória, 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 futuros “erros” ou “desrespeitos” (DALCIN, 2005). Ou seja, além de causar a dor física deixava no aluno marcas morais, pois, este era humilhado ao apanhar perante toda a turma, que, ao assistir as palmatoadas levadas pelo colega, também já estava sendo avisado que, caso necessário, seria punido dessa mesma forma. O ato de castigar mantinha uma relação direta com o ato de corrigir. O castigo era aplicado para punir um comportamento falho, mas também, para inibir que, no futuro, o erro cometido não fosse repetido.

Diante da força moral produzida pelas punições, muitos professores se transformaram em perfeitos “aplicadores de castigos”, muitas vezes ultrapassando o limite do aceitável na utilização da palmatória e de outras formas de castigos físicos. Em correspondência expedida a Presidência da Província o delegado suplente Salvador Machado de Oliveira em 16 de fevereiro de 1838 também traz um relato mencionando o uso da palmatória:

Tendo o cidadão João Jacome da S. José de Araujo se me queixado que hum de seus filhos fora no sábado castigado com duas dúzias e nove palmatoadas, e no outro sábado seguinte voltara a sofrer outras nove, cujos castigos lhe forão afligidos para obriga lo a comprhender o que estudava como contas. (ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO, 1838, PP-1/42, CX 10, Pac. 39).

Além do uso abusivo da palmatória, recaía sobre o professor público outras acusações. Ao tomar as lições o professor costumava “dar empurrões nos alunos, puxar, i levantalos pelas orelhas, feri-los com unhas, ter quebrado a cabeça de hum com a Palmatoria, e gritar muito (APM, 1838, PP-1/42, CX 10, Pac. 39). Entre os documentos apresentados pelo delegado encontramos, ainda, o officio que ele enviou ao professor, atestando o recebimento de outras acusações e orientando-o sobre o uso da palmatória:

[...] estou intimamente convencido, q. o castigo phisico da Palmatoria deve ser alem de moderado, applicado ao Menino, qdo. He turbulento na Escola, não obedece a seu Mestre, ou o desatende; e nunca já mais qdo. ele pr. falta de boa comprehensão lhe custa mto. aprender; pr. q. semelhante castigo neste caso some. daria em resultado o atissamento, i pr. fim estupidez; sendo o único meio de os fazer comprehender a explicação reiterada, e maneiras doces do Mestre. Em consequência do que tenho dito, para honra da escola que V. S^a rege, para que os Pais virão quanto se possa saptisfeitos com o Mestre o que tudo resulta em beneficio seu, e da Patria, ordeno como medida regulamentar interina ao meu alcance que quando V. S^a em ultimo resultado por que os alumnos não tenham aproveitado, nos casos que tendo marcado tiver que aplicar tal castigo, o deverá graduar conforme a idade do paciente , máximo da para a que não excederá , e se o delicto for tal, que não ser superior ao castigo, então dará parte ao Delegado, para este deliberar como for mais acertado (ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO, 1838, PP-1/42, CX 10, Pac. 39).

Certificando-se da imprecisão do dispositivo legal, que permitia aos professores corrigir moderadamente seus alunos²³ o delegado reconhecia que as punições deveriam ser aplicadas em relação aos atos de indisciplina e graduadas conforme a “idade do paciente, e a natureza do crime”. Muniz (2002), discutindo a escolarização no século XIX, afirma que a postura autoritária e violenta de alguns professores era uma estratégia para compensar sua falta de habilidade para o magistério. Argumento esse confirmado pelo delegado Salvador Machado que considerava os maus tratos infligidos pelo professor como “impensados” e “arrebatores” e, ainda, incorretos, pois se punia “a falta de boa compreensão” ao invés de contorná-la com a “explicação reiterada” e com “maneiras dóceis”. No entanto, o delegado não recrimina o uso da palmatória, desde que seja aplicada aos meninos turbulentos que “não obedecem a seu Mestre”.

Como informado pelos documentos, os golpes de palmatória não eram a única forma de castigar as crianças, pois os castigos físicos eram acompanhados por empurrões, ferimentos com unhas, gritos, enfim, punições que tinham o corpo do aluno como alvo.

²³ Conforme a Lei Mineira nº 13 de 29 de março de 1835. Art. 39º e 40º.

Segundo Galvão (2001), diversos eram os motivos e os instrumentos que levavam os meninos a sofrerem castigos, a aplicação do castigo corporal naquele período, era acompanhada de palavras humilhantes, confluindo as duas ações para o mesmo objetivo de penalizar e, ao mesmo tempo corrigir. Acrescenta que, a exemplo do que passou a acontecer em muitas instituições na sociedade ocidental a partir da modernidade, a punição foi vista, na escola, como um elemento de transformação do sujeito que cometeu a transgressão: “Não se pune, portanto, para apagar o crime mas para transformar um culpado (atual ou virtual); o castigo deve levar em si uma certa técnica corretiva” (FOUCAULT, 2001, p. 112).

Em várias províncias brasileiras, há relatos de professores que utilizaram castigos físicos, especialmente a palmatória, independentemente do que a lei previa ou regulamentava como punição. Como vimos, com a Lei de 15 de outubro de 1827, os castigos físicos ficavam proibidos nas escolas, devendo ser substituídos pelos morais. No entanto, Segundo Siqueira (2000, p. 240), em várias províncias essa alteração não se realizou de forma rápida e em muitas delas, a experiência da adoção dos castigos morais não teve êxito, ocorrendo, por vezes, uma volta silenciosa da palmatória ou fêrula.

Veiga (2009) argumenta que, nesse período, diferentes fatores concorriam para a predominância de uma pedagogia rude, caracterizada pela violência dos adultos contra as crianças. Entre esses fatores destaca:

[...] a presença ao longo do século XIX da predominância de modos de ensino sustentados pela memorização, ausência de materiais pedagógicos, precariedade do mobiliário escolar, professores despreparados ou ainda predominância de conteúdos muito abstratos para os alunos (VEIGA, 2009, p. 72).

Os casos de professores que se excedem na aplicação dos castigos vão se repetindo ao longo dos anos. A existência de leis e regulamentos não cessaram os possíveis abusos por parte de alguns professores na aplicação de castigos nos alunos, que, vigiados pelo corpo da instrução bem como pela população, passavam a ser alvo de queixas, muitas delas, fazendo referência a sua conduta e o modo como tratava os alunos.

Os jornais mineiros apresentaram algumas dessas queixas dando visibilidade à atuação dos professores no cotidiano escolar da província. Em 25 de maio de 1836, O Universal, publica uma matéria relatando críticas direcionadas ao professor de primeiras letras de Mariana cujos moradores se queixavam do modo como ele tratava os alunos e sua falta de autoridade. A matéria teve repercussão, levando o delegado Fortunado Rafael Arcanjo da Fonseca, responsável pela fiscalização daquela localidade, se justificar publicamente, pois

segundo o delegado, as acusações eram injustas e recaiam também sobre ele. E, em 30 de maio desse mesmo ano são publicadas suas considerações sobre as denúncias:

Esta verdade é pelo Sr. Redator apontada, e como se pode combinar o darem-se boas providencias para foro, e faltarem as da Cidade, estando eu residindo na mesma rua em que existe o Professor? Também é verdade que alguns meninos brincão pelas ruas depois das 5 horas, antes de entrarem para a Aula frequentarão em a semana passada 63 discípulos, e que todas as vezes que a visito admoesto o respeito, e a prontidão com que devem ocorrer para o ensino; e bastantemente zangado fui os ver nesta tarde, e achando 46, expus que alguns deles éráo a causa da injusta censura feita ao seu Professor pela demora na entrada: releva confessar que alguns destes são diligentes, e que o Digno Professor não tem faculdade para fazer aos outros castigos com palmatória, e vara para terem aquelle respeito que antigamente se tributava aos Mestres. (O UNIVERSAL, 1836).

As considerações do delegado se ergueram na defesa do professor público que, segundo ele, teve sua reputação afetada em virtude da diligência de alguns alunos que se perdiam em brincadeiras nas ruas atrasando-se para as aulas. Para o delegado a “não faculdade” do professor para fazer uso da “palmatória e da vara”, eram os motivos pelos quais os alunos não o respeitavam. Nessa mesma edição também é publicada a resposta dos redatores da matéria dirigida ao delegado. Esses argumentam dando notícia das queixas que tinham ouvido a respeito do professor de primeiras letras de Mariana, “foi nosso desejo que elas chegassem ao conhecimento do Sr Delegado, mas nunca tencionamos envolve-lo na censura.” (O UNIVERSAL, 1836). Assim prosseguem:

Parece-nos util a publicação da Correspondencia, não para justificar o seu Author, mas para atenuar aquellas queixas dirigidas contra o Professor. E como d’ella se colige que a não observância de um perfeito regime na Escolla provem da insubordinação dos meninos por falta de castigos, diremos que em nossa opinião estão os Professores authorisados pelo Artigo 39 do Regulamento a fazer uso da palmatoria, com tanto que guardem a devida moderação. A lei Provincial Nº13 (Artigo 53) autorizou o governo a determinar o regimento e policia da Escollas: o Regulamneto não manda observar os castigos Lancaster, como o fizera a Lei de 15 de outubro de 1827, e por isso cremos que ella foi substituída n’esta parte pelo mencionado Artigo 39, tratanto ele de *correções moderadas*, parece que sem absurdo se pode julgar compreendido no número d’ellas a palmatoria. (O UNIVERSAL, 1836).

Nos chama a atenção, a interpretação dos redatores sobre a legislação imperial e provincial. No período que ocorre tal situação, 1836, os membros da instrução, professores, delegados, etc., assim como outros representantes da sociedade que discutiam assuntos concernentes à instrução, se referiam a ambas as legislações para construir seus discursos, argumentações e práticas. A Lei Imperial mencionava que os castigos aplicados nas escolas do Império deveriam ser os prescritos pelo Método Mútuo, elaborados por Lancaster; já a

legislação mineira, apresentava outra prescrição, ressaltando o caráter moderador das sanções aplicadas aos alunos.

O Regulamento estipula as sanções permitidas, mas era o professor quem as executava a partir de seu entendimento. A preocupação estava em ministrar o castigo em meio a parâmetros que o legitimariam, neste caso: a “moderação”. Por mais que a legislação proibisse o uso de determinados castigos, o professor ainda era a autoridade máxima e o aluno continuava tendo que se submeter à sua autoridade, portanto cabia a ele arbitrar sobre a administração dos castigos em sua aula. De acordo com Barros (2005), os castigos aplicados nas crianças dentro do universo escolar ocorrem, num pequeno universo chamado sala de aula e, esse espaço, que abriga professores e alunos, constitui-se como um “locus de conflitos, disputas e relações assimétricas que asseguram ao professor uma posição de maior poder” (BARROS, 2005, p. 46)

3.1.2.1 Os excessos dos castigos e as denúncias

Os relatos até então apresentados revelam a severidade e rigor da prática pedagógica dos mestres oitocentistas e permite perceber a dimensão que os castigos tinham na imposição de determinados comportamentos e valores na mente das crianças. Partimos da premissa de que, muitas vezes, essas práticas reforçavam a negação da escola e do conhecimento por parte das crianças e de seus pais. Nos documentos analisados, foram recorrentes as queixas dos pais de alunos que ameaçavam retirar seus filhos da escola por não aceitarem os castigos aplicados. Em abril de 1839, em ofício emitido ao delegado 2º Círculo Literário o Presidente da Província solicita esclarecimento sobre o professor de primeiras letras Camillo Maria de Lelis. A informação era de que o professor havia abandonado o magistério tendo que ser substituído, além de reclamações sobre o modo como tratava os alunos. Após colher informações sobre os fatos o delegado envia ao Presidente o seguinte parecer:

Ao 1º respondo que o cidadão Camillo Maria de Lelles mostrando conhecimento e boa moral não mostra na aptidão pelo magistério pella falta de paciência com os meninos e a severidade de reprehender. 2º Seu atual Professor tendosse aplicado efetivamente ao ensino dos Alunos tem satisfeito não só aos Pais dos mesmos como aos mais cidadãos que o preservam sua conduta tanto no emprego como para seo semelhantes sendo por isso que iam atraindo aos meninos para sua aula e conta 35, sendo –lhe confiado alguns de fora que recebe por amizade para Educação
Ao 3º que hé sendo ter sido abandonada a escola pella maioria dos meninos sem dúvida pella impaciência aos mesmos, sendo notório que apelidava aos meninos e juntamente aos Pais motivo de tal abandono. 4º Em formo que antes querem pagar ao atual professor que intregar seus filhos ao dito Camillo por isso que nesta parte hé tido de má fé apesar dos conhecimentos que tem e boa moral [...] (ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO, 1839, SP-233).

Pelo que foi possível observar na documentação analisada, a questão dos castigos físicos, foi tornando-se um problema. Correspondências enviadas por professores e delegados de Círculos Literários à Presidência da província revelam uma tensão criada entre a escola e as famílias dos alunos por esses procedimentos. De acordo com Veiga (2009) essas tensões dificultaram o processo de afirmação do modelo escolar de transmissão de conhecimentos em Minas Gerais.

Em 1867, já com o Regulamento que proibia os castigos físicos em vigor, a reprovação deste tipo de prática começou a se intensificar. Também se intensificaram as reclamações por parte dos pais que tinham seus filhos castigados. Esse fato pode ser atestado a partir das várias correspondências dirigidas às autoridades provinciais apresentando queixas dos professores que se excediam na aplicação dos castigos. Exemplo disso foi o caso ocorrido com o professor de latim e francez de Pitanguy, Zacharias Ferñz. Xavier Rabello, denunciado ao Diretor Geral da Instrução Pública em dezembro de 1867, acusado de ter postura indesejável e imoral para um professor, além de utilizar castigos corporais:

- Que sua aula é frequentada apenas por dez alumnos, ao passo que nos respectivos mappas to.tempo: - Que elle se alguns de seus alumnos, e applica a outros castigos corporaes, com palmatoria, a hum ponto tambem mto. subido; como aconteceu com o filho do C. Bazilio de Campos Cordeiro Valadares: - Que tendo em caza duas ou tres escravas novas, e alguns alunos internos, facilita a estes, à noite, às horas de repouso, a mais franca e escandalosa communição com ellas, declarando publica e cynicamente que tem pr. escravos, filhos - Que não só pelos rigorosos castigos indicados, como pela degradação em que tem cahido o professor, mtos. Pais de família retirárão seus filhos da aula que elle rege, e outros as não tem mandado ali matricular, preferindo pagar a Mestres particulares a instrucção que esses moços poderião obter gratuitamente. (APM, 1867, SP-1212, doc. 881).

Reclamações como essas tornam-se volumosas nas correspondências enviadas às autoridades provinciais, especialmente, após a proscrição dos castigos nas escolas. Em outubro de 1867 o Delegado do Districto da Vila do Rio Pardo relata que o professor primário Praxedes José da Cunha, “comporta-se mal, emprega castigos immoderados, e não tem as habilitações necessárias para exercer o magistério resultando daqui ser a sua escola apenas frequentada por oito alunos” (APM, 1867, SP-1217, doc. 94, p. 34). Em dezembro de 1867 em Carmo da Christina, correspondência é erguido contra o Professor primário daquela localidade no cumprimento dos deveres do magistério, “como de inflingir castigos immerecidos a seus alumnos, que nada tem aproveitado em seus estudos” (APM, 1867, SP-1212, doc. 1000). No Distrito do Campo Mystico, em dezembro de 1867, de que é professor Antonio Nunes Brigagão, poucos alunos frequentam a escola “sendo esta diminuta frequência, mas pr. que os castigos phisicos que o professor applica, seu mao methodo de ensino, sua

ignorancia e relaxação em fim fizeram retirar da aula muitos alunos”(APM, 1867, SP-1212, doc. 847) Em 1867 o Professor do Carmo da Escaramuça, Francisco Candido Bueno é acusado pelo inspetor municipal de empregar castigos imoderados nos alunos (APM, 1867, SP-1217, doc. 42, p. 15).

Em todas essas situações, os pais ameaçavam retirar seus filhos das escolas por não concordarem com os castigos aplicados nos seus filhos. Se por um lado havia o reconhecimento de que a utilização dos castigos físicos era necessária para o bom andamento das atividades em aula, o uso arbitrário desses colocava em risco o seu funcionamento e até o projeto de instrução, pois, tendo seus filhos castigados com severidade os pais os retirariam da escola. Isso, sem dúvida, seria um obstáculo ao projeto das elites que governavam o país - de construção de uma Nação civilizada - que tinha à escolarização, como motor que impulsionaria a formação de uma sociedade aos moldes europeus.

A opinião dos pais dos alunos, a respeito dos professores possuía grande relevância para as autoridades provinciais. Discorrendo sobre a relação entre governo, escola e família, Viana (2006) argumenta que a intervenção dos pais, muitas vezes, era definitiva para a remoção, demissão ou permanência dos professores nas escolas. Acrescenta que vemos

[...] relações de negociação, no sentido de promover condições mais adequadas para a educação das crianças; e estas relações não se fizeram sem conflitos, recusas e adaptações. Assim, compreendemos que as famílias mineiras tiveram um importante papel na legitimação da escola como espaço de formação das novas gerações e na redefinição das medidas adotadas pelo governo provincial na escolarização da população. (VIANA, 2006 p. 124).

Os castigos físicos, apesar de defendidos e utilizados por muitos professores, já não produziam os efeitos, que anteriormente causavam. A repulsa por eles aumentou e se espalhou pela sociedade no final do Oitocentos tendo essa prática, no entanto, se mantido por um tempo. É possível que sua permanência esteja relacionada à crença que havia em torno do seu potencial como elemento de obtenção de “respeito” e de conformação, bem como pelo temor que despertava, sendo esses elementos, imperativos na ação pedagógica. A crença de que a ordem e a disciplina só seriam possíveis a partir da utilização de meios enérgicos, orientou a prática de muitos professores.

Nessa direção, ancorados na justificativa da ineficácia obtida pelas punições morais, professores argumentaram pelo retorno ou, a continuidade na utilização dos castigos físicos, os quais a experiência mostrava serem mais eficientes. Como exemplo dessa situação, numa correspondência dirigida a presidência da província, o Diretor Geral Firmino Antonio de

Sousa Junior, em agosto de 1868, dava informações a respeito de uma representação feita por um professor primário da Capital:

Passando às mãos de V. Exa. a inclusa representação que me foi dirigida pelo profr. primario da frequezia da Capital sobre o emprego de castigos corporaes nas escolas, devo levar ao conhecimento de V. Exa. que representações identicas tenho recebido de outros professores que também se queixão da inefficacia dos meios coercitivos permittidos pelo Regulamento em vigor para a manutenção da Ordem nas Classes, sem o que nenhum resultado se poderá esperar dos esforços e boa vontade dos Professores. É minha opinião que nenhum inconveniente haverá na permissão daquelles castigos, desde que forem applicados com moderação e precedencia; e achando-se V. Exa. autorizado pelo artigo 7º § 4º da Lei nº 1.423 a fazer nos Regtos. provinciais as alterações que a pratica e a experiencia aconselharem, parece-me que poderá modificar neste sentido o Arto. 92 § 4º da de nº 56. V. Exª, porem, resolverá como entender mais acertado. (APM, 1867, SP-1217, doc. 454, p. 175-176).

Esse documento nos possibilita perceber a dificuldade cultural em se pensar os castigos fora da lógica da punição física. É possível perceber que a crença nos castigos corporais era comum no âmbito da instrução pública, pois, segundo o Diretor, as reclamações partiam de vários professores e não de um mestre específico, que representaria um caso isolado. Esse reconhecimento, na eficácia dos castigos físicos para garantir a disciplina dos alunos, talvez justifique porque eles ainda se encontravam presentes nas escolas mesmo após sua proibição.

A escola foi concebida como lugar da educação e caberia a essa instituição, por intermédio do professor, moldar as crianças para assumirem uma posição na sociedade. Para isso, essa instituição deveria oferecer condições para efetivar a educação e essas condições só poderiam ser obtidas, de acordo como os professores, por medidas enérgicas, punições e atenção máxima dada ao controle dos alunos. Caso contrário, como afirmou o delegado “nenhum resultado se poderá esperar dos esforços e boa vontade dos Professores” (APM, 1867, SP-1217, doc. 454, p. 175-176 frente).

O apelo, por parte de alguns professores, pela volta dos castigos corporais se justifica tendo em vista o desenvolvimento e manutenção de um projeto educacional que objetivava, além da formação, marcar fortemente uma hierarquia, que tinha como expoente a figura do professor, sobretudo em 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 civilizado. Perder o poder de castigar fisicamente os alunos, mesmo que moderadamente, significava a perda de autoridade. “Neste contexto, parecia natural que, para eficácia de uma ação modificadora de corpos e almas, fosse indispensável o uso do castigo físico” (GALVÃO, 2001, p. 137)

As marcas de uma sociedade patriarcal pautada por relações violentas em que não se economizavam práticas disciplinares para punir e castigar as crianças, sobretudo no ambiente escolar é coerente à necessidade que se via no uso de castigos físicos, especialmente a palmatória, no processo de formação educacional. Não afirmamos com isso, que se devam imputar ao contexto sociocultural todas as prerrogativas de tais práticas, tampouco justificar ações violentas cometidas por alguns professores. Sublinhamos apenas que as reflexões sobre os castigos escolares passam por considerar que a escola é uma instituição social e que, portanto, não está alheia ao seu contexto.

Considerando que a legislação mineira, de 1835, não definiu os castigos possíveis de serem administrados nas escolas, tampouco, apresentou o que se entendia por moderação, era difícil prever quais atitudes seriam merecedoras de castigos, pois isso não estava prescrito, por isso, consideramos que a experiência era uma categoria chave no momento de punir: o professor é que determinava quando, como, por que e de que forma punir. E, como as fiscalizações na época eram precárias, muitos alunos podiam ser vitimados com o uso arbitrário dos castigos físicos - como a palmatória - até que uma autoridade da instrução pública tomasse conhecimento e coibisse o seu uso ou que os familiares se posicionassem mediante, principalmente, os excessos cometidos. Diante do volume de registros que abarcam o período analisado, poucos foram os documentos encontrados que mencionavam os castigos aplicados aos alunos, e alguns trazem o relato de situações extremas, o que nos leva a crer que os castigos estavam tão internalizados na prática pedagógica que somente os casos que ultrapassavam o limite do aceitável eram denunciados, como excessos.

O forte peso cultural traz diversas representações sobre as formas punitivas de acordo com aquele que as profere, assim, naquele contexto social a maneira como cada professor pensava o castigo na sua prática estaria entrelaçada com as representações que ele construía sobre o seu papel como mestre e as suas concepções de educação. Conforme Chartier (1990), em todas as épocas nós, como sujeitos e construtores de nossa história, elaboramos formas de explicar, expressar e traduzir a realidade, ou seja, construímos formas de representar esta realidade, a fim de dar sentido ao mundo, gerando condutas e práticas sociais, que são expressas em forma de imagens, mitos, símbolos e também discursos, o qual produz “[...] estratégias e práticas que tendem a [...] justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas.” (CHARTIER, 1990, p. 17). Nesse contexto, os mecanismos com os quais alguns professores construíam respostas para o seu cotidiano tinham como base a punição via castigo físico.

3.2 As premiações como estímulo à ação educativa

Diferentemente dos castigos, que foram alvo de intensos debates entre os diferentes membros sociais, que se dividiam os apoiando ou os criticando, o sistema de prêmios e recompensas, introduzidos pelo Método Lancasteriano, não chegou a causar grandes discordâncias no interior das escolas. Na Província mineira, prêmios eram concebidos como grandes incentivos para estimulação da aprendizagem dos alunos, e distribuídos aos que se distinguíssem nas lições e nos comportamentos adequados.

A emulação, uma das grandes novidades introduzidas no processo escolar oitocentista, foi considerada um importante e poderoso meio de despertar o desejo dos alunos de aprender e de se comportar bem, visto que as recompensas funcionavam como um motor que despertava um sentimento que levava os meninos e meninas a quererem fazer qualquer coisa, tão bem ou melhor do que as outras. Por reconhecer que esse é um sentimento inato, que se manifesta pelo instinto de imitação e pelo desejo de aprovação, esse estímulo foi fortemente incentivado pelas autoridades e membros da instrução pública mineira, como se pode perceber nessa correspondência:

Ora V. Excia conhece perfeitamente a necessidade que tem os jovens de certos estímulos que desafiando-lhes o brio, e despertando-lhes a emulação, fação nelles brotar o salutar desejo de sempre se avantajarem uns aos outros, e de cada qual procurar ser o primeiro, e sem igual, e tão bem que he este o mais poderoso e eficaz, para se fazer merecer a instrução, e conseguir –se o progresso dos Alunos. (APM, 1843, SP-235, p. 180). (ANEXO C)

Foucault (2011), no seu capítulo sobre os corpos dóceis, demonstra que é muito mais fácil obter o controle dos alunos, e a consequente disciplina, que implicariam na conformação desses corpos, por meio de mecanismos sutis. Esses 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. Nesse sentido, estaria a orientação da ação do professor que deixava de aplicar o castigo para exaltar os bons comportamentos com premiações.

Para colocar em prática as novas orientações do Método Lancasteriano, que agora se preocupava em exaltar comportamentos positivos, os professores também passaram a investir em relações mais cordiais com os seus alunos, demonstrando que esse era um fator que podia influir, imediatamente, na melhora dos comportamentos (DALCIN, 2015). Essa estratégia 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, implementando, quando possível, a distribuição de prêmios, que

possivelmente, era uma forma de obter a disciplina em sala de aula. Foi nessa direção que registramos vários ofícios da Presidência da Província autorizando a entrega de recursos para a distribuição de prêmios:

O Presidente da Provincia responde ao Officio do Snr Delegad o do 1º circulo Litterario datado de 9 do corrente mez destacando lhe que nesta data se expede Ordem a Meza das Rendas Provinciais para lhe ser entregue a quantia de 25 Hooo reis que devera emprega la em objetos que sirvao em premear-se aquelles alunos que mais se distinguirem nos exames que tem de haver no prezente mez. (ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO, 1843, SP-304, folha 39).

Essa distribuição de prêmios representava um incentivo, pois, as crianças se sentiam mais motivadas a frequentarem a escola e, provavelmente, eram mais obedientes no intuito de os conquistarem (DALCIN, 2005). De fato, essa estratégia parecia muito mais atraente, em termos de disciplinarização, se comparada com os outros mecanismos utilizados. Para Dalcin (2005), o professor deixava de ser visto como um “carrasco”, que golpeava seus alunos com a palmatória ou outros instrumentos punitivos, e passaria a exaltar as crianças bem-comportadas, premiando-as e despertando nelas, e nas demais, o desejo de também ganharem os prêmios. Segundo Souza (2001), que traz considerações próximas das que fez Foucault (2011), era preciso conquistar o aluno, pois, dessa forma, ficava mais fácil manter a disciplina e lhe os valores desejados, sem ter que recorrer à punição física ou moral.

Ao buscar assegurar a permanência dos alunos nas aulas através da distribuição de prêmios e fornecimento desses materiais, o Governo acreditava estar contribuindo com o progresso da instrução primária na província e para a concretização do projeto de escolarização.

3.2.1 Materialidade e premiação

O papel assumido pelo Estado no projeto de escolarização está relacionado, além da organização do sistema de ensino, com a viabilização da presença desses alunos na escola. Reiterando as queixas de professores e delegados, o presidente Antonio da Costa Pinto falava à Assembleia Legislativa provincial sobre a necessidade de criar escolas, mas, sobretudo, de provê-las das condições necessárias para o processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido, interrogava aos deputados: “que importa, que estes desgraçados frequentem as escola, se lhes falecem todos os meios para conseguirem a Instrucção Elementar?”. (PINTO, 1837, p. VIII.) Para estender a instrução elementar às populações pobres não bastava, apenas, criar escolas públicas e obrigar os pais a enviarem seus filhos às aulas; seria necessário fornecer aos

meninos e meninas das diversas povoações aquilo que era indispensável à aprendizagem da leitura e escrita: papel, penas e tinta.

A partir da Lei nº 80 de 1837 o Governo passou a incluir no orçamento provincial destinado para a instrução pública, uma parte destinada à aquisição de “objectos indispensaveis para os meninos pobres”, buscando suprir a falta de condições materiais dos mesmos, vista como uma das causas para o atraso da instrução pública mineira; acreditava-se que o fornecimento desses materiais poderia garantir a permanência desses alunos, viabilizando o funcionamento das aulas. Esses materiais eram entregues aos professores primários e alunos através dos Delegados dos Círculos Literários e constavam, além de livros – compêndios de aritmética, de Doutrina -, cadernos, penas de escrever, tinta de escrever, dentre outros materiais (APM, 1841-1843, SP-304; APM, 1839, SP-236; APM, 1839, SP-234, terceiro trimestre).

Desse modo, as premiações cumpriram uma dupla função: despertar o espírito de emulação levando os meninos e meninas a quererem se destacar perante os demais além de suprir a carência material das escolas:

Convindo que as somas consignadas nas Leis Provinciais para aluguel das Casas, em que se estabelecem as Escollas Publicas, compra de papel, penas, e outros objetos indispensáveis aos meninos pobres e prêmios aos alunos que mais se distinguirem, sejam distribuídas com toda a regularidade e conhecimento das mais urgentes necepsidades deste importante ramo do serviço publico. (APM, 1843, SP-304, folha 52 frente e verso).

Ao final de cada ano, realizavam-se solenidades públicas, que contavam com a presença de Presidentes de Províncias, inspetores de instrução pública, autoridades e populares para a entrega de prêmios aos melhores alunos que eram submetidos a exames públicos. Nesses eventos, era possível destacar diante do todo social o desempenho dos alunos que se destacaram durante as aulas:

Aproximando-se a ephoca marcada nos Estatutos e os exames públicos do Collegio desta Cidade, e convindo dar as devidas providencias q. esse acto se faça com a maior solenidade possível, resolvo o Presidente da Provincia ordenar ao Snr Vice Diretor do m.mo Collegio, q. consescando, se julgar necessario, o Conselho dos Professores, organizar o Programa dos exambem como es, e o remeta ao governo, bem como uma relação circunstanciada dos prêmios q~se devem distribuir , a fim de se mandarem apromptar com antecedência , enviando também uma copia dos Diplomas q~se há de dar aos premiados. (APM, 1843, SP-304, folha 36, verso).

Os exames públicos tinham como objetivo principal observar os efeitos da escolarização sobre os alunos que deveriam demonstrar os conhecimentos adquiridos. Entretanto, também era uma ocasião importante na qual se examinavam não apenas os alunos,

mas também os professores e o ensino público de modo geral (INÁCIO, 2003). No momento do exame, redigia-se um ofício pelo juiz de paz ou pelo visitador da escola, que era enviado ao governo provincial. O professor era elogiado ou criticado conforme o desempenho de seus alunos. Por esses ofícios, o governo também obtinha as indispensáveis informações sobre o estado da instrução pública na província. Em 21 de julho de 1830, as alunas de primeiras letras da Vila de São João fizeram um exame público, assim comunicados ao Governo provincial:

Luiz Joaquim Nogueira da Gama, Cavaleiro da Ordem de Christo, e Juiz de Paz Suplente do Curato desta Villa.

Attesto de baixo de juramento, que assitindo, na conformid e da Resolução do Ex.mo Conselho do Gov. o de 14 de Abril de 1828, ao exame publico, que no dia 17 do mez de Junho prox.o p. o em a Sala da Câmara fez a Snr a D. Policena Tertuliana da Oliveira à suas Discípulas, que ai concorrerão em n o de 69, observes, que em todo aquele acto reinou o maior respeito, seried.e e que todas as Meninas apresentarão gr. de adiantamento, mui pricipal.m. e as cinco Monitoras, que pelo acerto e promptidão, com q responderão aos differentes pontos de Gramatica Brasileira, e Doutrina Christã, lendo, escrevendo, e contando com muito dezesembaraço, se fazem dignas de elogios, e não menos sua digna Mestra, que satisfariam. te prehenche os deveres do seu Magistério. E para constar onde convier passei a prezente de minha letra e firmo.

Villa de S. Joao 21 de Julho de 1830. Luiz Joaquim Nogueira da Gama (APM, 1830, PP-1/42, CX.01, pac. 34).

Conforme se vê nesse ofício, a professora e as alunas são merecedoras de elogios, pois atenderam às expectativas do Juiz de Paz que presidiu os exames. Nos ofícios que encontramos, algumas vezes levava-se ao conhecimento da Presidência da Província os obstáculos que impediam maiores progressos da instrução pública. Em 27 de maio, os alunos de Minas Novas foram submetidos a exame e, após acompanhar a sua realização, o Juiz escreveu ao Governo que os alunos “se mostrarão quazi todos mais adiantados em doutrina e arithmetica que na leitura e escrita”. Depois do exame, o Juiz procurou saber o motivo da falta de adiantamento na leitura e escrita e foi informado pelo professor que a pobreza de muitos pais e educadores não lhe permitia comprar papel para os meninos (APM, 1830, PP-1/42, CX. 05, pac. 47).

A visibilidade dada aos exames públicos dos alunos na cena social pode ser considerada uma forma de conquistar a adesão da população mineira à proposta de expansão do ensino público e aos valores a ela vinculados (INÁCIO, 2003). Os jornais mineiros, algumas vezes deram notícias desses exames. A circulação nas páginas dos jornais demonstra o esforço de produção de uma legitimidade para escola que não mais precisava lançar mão da prática de aviltamento físico das crianças a ela confiada:

A pedido

Convidado pelo Inspetor Municipal para nesta cidade assistir aos exames de instrução primaria na escola do Sr. Capp. Antonio Duarte Godim apreciei o seguinte, que espero da philantropia de V. S. publicar.

Em todos os actos sobre que versarão os exames apresentarão os discípulos um desenvolvimento satisfatório. No meio d'um concurso numero de pessoas gradas, o de illustração do paiz, sobre uma tribuna recitarão de cór os meninos examinados, com voz clara, e distinta, máximas, e trechos da historia antiga e moderna. Entre esses infantis oradores muito se distinguio uma menina de nove a dez anos filha do Sr. T. Cel. João Baptista brandão, na recita de uma longa dissertação moral proferida com o maior desembaraço, e energia de seu sexo e tenra idade.

A escripturação de todos os alunos era perfeita. A um bonito talho de letra, ajuntavão uma orthographia regular, e sua contabilidade nos encheu de contentamento. Um trabalho manuscripto de um menino de onze anos bastantemente nos maravilhou. Consiste ele num h-vrinho de seis folhas em 8º em que seu pequeno auctor perfeitamente imita os caracteres de Guthemberg, e preciso é uma apurada atenção para se reconhecer que toda a pena e não o typo, que formou aquelle trabalho digno por em duvida de ser apresentado na exposição da Capital da nossa Provincia.

O Sr. Godin no systema que tem adotado para instruir seus discipulos, é digno de todo o louvor. Baniu de sua escola os castigos rigorosos procurando excitar nos ânimos de seus alumnos a emulação, o amor a gloria e a igualdade. Sua afabilidade e conselhos são os meios que se serve para tornar a intelligência e o coração dos que terão direcção. (O JEQUITINHONHA, 1862).

O autor dessa matéria não deixa de ressaltar a postura do professor que banuiu de sua escola os castigos físicos, tidos como bárbaros e não condizentes com o homem civilizado. Como meios disciplinares, o professor utilizava as premiações procurando despertar nos seus alunos o espírito da emulação. Podemos dizer que, com as premiações, institui-se uma prática para promover o constrangimento e o elogio público dos alunos segundo o comportamento e aprendizagem, possibilitando uma possibilidade de abandono dos castigos físicos, pois como argumentou o professor Peregrino:

Quando a emulação reina em uma aula, as punições são pouco necessárias. Com efeito a privação de uma recompensa, que o discípulo esperava receber, a paixão de não poder mostrar a seus pais um boletim satisfatório, são punições muito sensíveis para os bons discípulos (APM, 1839, SP-236, folha 21- frente e verso).

A visibilidade que se quis dar aos mecanismos internos à escola, como é o caso dos exames, é uma das dimensões do fenômeno que tem sido chamado de “escolarização do social, ou seja, a crescente ampliação da influência da escola para muito além de seus muros” (FARIA FILHO, 2002, p.16-17). Não é por acaso que os professores atribuíam significado e grandeza aos momentos ou aos dias destinados aos exames. Os exames também funcionam, no sistema das disciplinas, como um instrumento fundamental de controle e normalização, porque, por meio de um ritual, permitem que os indivíduos sejam distribuídos, classificados, qualificados e punidos (FOUCAULT, 2011, p.177).

Para o autor,

[...] a escola se torna uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu comprimento a operação do ensino. Tratar-se-á cada vez menos daquelas justas em quem os alunos defrontavam forças cada vez mais de uma comparação perpétua de cada um com todos, que permitem ao mesmo tempo medir e sancionar. (FOUCAULT, 2011, p. 178).

Na ocasião dos exames, também podia se colocar em dúvida o trabalho do professor, que em alguns casos, burlaram os exames como forma de garantir o prestígio social e assegurar sua permanência na cadeira que lecionava. É o que aconteceu com o professor primário do Distrito de Campo Mystico:

Consta-me tambem que por ocasião de exames, aquelle professor costuma reunir alguns meninos mais instruidos, que aprenderam com outros mestres, para figurarem como seus discipulos. - É preciso, portanto que VS, com a maxima possivel brevidade, me informe, minuciosamte. Sobre todos os topicos do presente officio, o que muito lhe recomendo, a fim de se darem quanto antes as providencias que a este respeito forem necessárias (APM, 1867, SP-1212, doc. 847).

Para compreender a postura dos professores, precisamos levar em consideração os seguintes elementos: primeiro, o professor tinha que possuir competência suficiente para ministrar aula e atrair um determinado número de alunos considerado elevado pelo corpo administrativo da Instrução; segundo, cadeiras com poucos alunos matriculados eram dispendiosas para os cofres públicos, que precisava arcar com despesas como o aluguel das casas, pagamento dos salários dos mestres, compra de materiais para as aulas e a própria estrutura física dos ambientes escolares. Terceiro, o reduzido número de alunos associado ao baixo desempenho escolar levava a supressão das cadeiras da instrução primária que implicava no provável desemprego dos professores. Por isso, burlar os exames públicos significava, talvez, uma estratégia executada pelos professores mineiros como forma de garantir-lhes a permanência na cadeira que lecionava.

Em Minas Gerais, os exames públicos acompanhados pelas premiações de alunos nos permitem ver como as “relações sociais passaram a ser permeadas por referências que tinham a escola como um elemento articulador de sentidos” (INÀCIO, 2003, p. 127) e seus mecanismos internos ganharam visibilidade e reconhecimento social. Nessa direção, as premiações se tornaram um importante recurso pedagógico para estimular a aprendizagem e reforçar o bom comportamento. Os prêmios deveriam ser propostos perante o esforço do aluno, mostrando aos demais que tal conquista ficava ao alcance de todos. Pois, se por um lado os prêmios funcionavam como uma recompensa ao bom desempenho, por outro, seria como um “objetivo a ser alcançado”, impulsionando a criança a perseguir práticas e condutas tidas como civilizadas. Essa era a perspectiva de educação escolar daquele tempo, que

considerava que não era suficiente que os alunos aprendessem apenas as disciplinas escolares, mas que deviam também, ser “diligentes” e “aplicados”, “dóceis” e “disciplinados”. Tão importante quanto punir os comportamentos infratores, era necessário estimular os alunos, despertando-lhes o sentimento de emulação, e isto poderia ser feito através das premiações. Dito com outras palavras, punição e premiação deveriam ser elementos constitutivos do sistema de disciplinamento, no qual existiria um esforço em promover a obediência e em frear as transgressões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos nossas considerações finais pela nossa questão de partida: Como se constituíam os castigos escolares em Minas Gerais no período de 1835 a 1867? Certamente, alguns aspectos aqui analisados se chocam com conceitos atuais da educação. Mas, visto sob a perspectiva dos hábitos da época, os castigos escolares, embora seu caráter violento, estava em sincronia com seu tempo. Falar de práticas de castigos no Oitocentos é falar de uma sociedade patriarcal, escravocrata, cuja violência permeava todas as relações sociais. Assim, o castigo físico estava presente na família, nas relações de trabalho e, também, na escola, constituindo-se como um importante e legítimo recurso pedagógico usado para corrigir, punir e educar.

O trabalho foi orientado por um conjunto de objetivos que foram discutidos separadamente em cada capítulo, a partir do entendimento que as análises sobre os castigos escolares perpassariam, inevitavelmente, por uma compreensão do papel da escola e da escolarização, do tipo de sociedade e do entendimento acerca dos castigos presentes naquele momento histórico.

Quando discutimos os aspectos referentes ao processo de escolarização o fizemos estabelecendo conexão entre os castigos escolares e o contexto sociocultural oitocentista. No século XIX, os esforços se dirigiram à construção da ordem e a instrução pública apresentou-se como um importante instrumento para o controle social e para a construção da unidade nacional. A instrução da população tornou-se indispensável para a constituição do Estado Imperial e como base fundamental para a instalação da ordem social desejada, além de permitir que o Império se colocasse ao lado das nações tidas como civilizadas. O projeto de Nação que se planejava construir dependia de mudanças de mentalidade que permitisse a introjeção de novos valores comportamentais baseados numa práxis civilizadas. Na erradicação da ‘barbárie’ e instauração da civilização, objetivo maior das elites condutoras desse processo, uma instância foi fundamental na veiculação desse ideário: as escolas.

A relação que era estabelecida entre a criminalidade e a falta de instrução fazia com que o desenvolvimento de um sistema de ensino fosse visto como central aliado à elaboração de aparatos legais que buscavam promover a ordem e garantir a tranquilidade pública. Assim, a estruturação do Estado Nacional brasileiro no século XIX esteve voltada para a criação de diversos mecanismos de atuação sobre a população, pois, havia entre as elites, a crença de que os “excessos” cometidos pelas camadas pobres comprometiam a tranquilidade, a propriedade

e a segurança dos indivíduos. Buscava-se, então, assegurar um mínimo de tranquilidade pública e de estabilidade política.

As marcas de uma sociedade patriarcal pautada por relações violentas, em que não se economizavam práticas disciplinares para punir e castigar, os castigos físicos se constituíram como um elemento predominante nas relações que eram estabelecidas para com os escravos e crianças. Na sociedade oitocentista, mais do que uma ferramenta exemplar de ordem social, os castigos se transformaram em costumes sendo utilizados nas variadas configurações sociais. E, para além da nossa concepção de violento, a punição física fazia parte do costume e das relações sociais da época. Assim, a palmatória como objeto que simbolizava poder e autoridade, teve seu uso compartilhado por senhores que castigavam seus escravos, mestres que corrigiam seus discípulos e de pais que puniam seus filhos. Os castigos eram condizentes com a forma social reconhecida de manifestação da autoridade, espelhava a brutalidade das relações de domínio da época, na política, no trabalho, na família e na escola.

Também apresentamos os castigos previstos pela legislação ordenadora da instrução que foi se constituindo a partir dos debates sociais. Em contato com os Regulamentos da instrução pública mineira do período, percebemos que a legislação foi se adaptando ao contexto social no intento de construir os aparatos disciplinares tendo em vista o projeto civilizador em curso. Assim, os castigos foram perdendo seu caráter aviltante. Do ponto de vista legal, suas prescrições buscavam castigos que abolissem cada vez mais a violência física. Dessa maneira, houve um esforço, via dispositivo legal, em introduzir novas práticas nas relações entre alunos e professores na escola, entendendo que isso se fez numa direção específica rumo à civilização dos costumes, como desenvolvido por Norbert Elias (2011).

Como foi possível perceber, havia um debate bastante articulado, sobre a incompatibilidade entre a utilização de castigos físicos e uma boa educação, presente no pensamento pedagógico da época e partilhado por membros da sociedade que se mostravam contrários a práticas punitivas severas. Os jornais mineiros foram um importante veículo de disseminação de ideias e fizeram eco aos debates sobre os castigos escolares. O que estava em discussão não era a abolição dos castigos, mas a forma como esses eram utilizados. Os castigos físicos, como forma de punição, eram associados a costumes bárbaros e deveriam ser suprimidos. O mau comportamento deveria ser contido por meio de castigos que não aviltassem o corpo. Os castigos, no século XIX, não deveriam ser um crime maior do que o delito que se desejava corrigir. Pensando nessa ideia, dizemos que as Minas Gerais oitocentistas viviam um momento de transformações em relação aos métodos punitivos aplicados nos alunos. O desabono dos castigos corporais, somado ao projeto civilizador, fez

com que outros tipos de punições passassem a ter um estatuto de reconhecimento social maior.

Por fim, analisamos as práticas de castigos escolares existentes na província mineira, em outras palavras, penetramos no cotidiano escolar para investigar como os ordenamentos legais foram apropriados. As fontes analisadas revelam a severidade da prática pedagógica e permite perceber a dimensão dos castigos para a imposição de determinados comportamentos e valores na mente das crianças e denuncia, também, a forte crença nos castigos físicos como caminho civilizatório. Os golpes de palmatória não eram a única forma de castigar as crianças, pois os castigos eram acompanhados por empurrões, ferimentos com unhas, gritos, enfim, punições que tinham o corpo do aluno como alvo.

Pelo que foi possível observar na documentação analisada, a questão dos castigos físicos foi tornando-se realmente um problema. Em 1867, já com a lei que proibia os castigos físicos em vigor, a reprovação desse tipo de prática começou a se intensificar. Também se intensificaram as reclamações por parte dos pais que tinham seus filhos castigados. Esse fato pode ser atestado a partir das várias correspondências dirigidas às autoridades provinciais apresentando queixas dos professores que se excediam na aplicação dos castigos. O apelo, por parte de alguns professores, pela volta dos castigos corporais revela a dificuldade cultural em pensar o castigo fora da lógica da punição física, e se justifica, tendo em vista o desenvolvimento e manutenção de um projeto educacional que objetivava, além da formação, marcar fortemente uma hierarquia, que tinha o professor como figura central no processo pedagógico. Os professores, na prática, se mantinham como centro das relações de poder estabelecidas dentro da sala de aula, enquanto detentores de uma autoridade e, por isso, exigiam respeito e submissão dos seus alunos. Perder o poder de castigar fisicamente os alunos, mesmo que moderadamente, significava a perda da autoridade.

Embora não tenhamos refletido de forma tão intensa sobre as premiações, os documentos apontam que essas possuíam um relevante papel na formação dos alunos, representando um importante recurso pedagógico para estimular a aprendizagem e reforçar o bom comportamento. Na Província mineira, as premiações eram concebidas como poderosos incentivos e ganharam visibilidade e reconhecimento social.

Reconhecemos que, mesmo com o esforço empreendido, outros passos terão que ser dados para maior compreensão dos castigos escolares na sociedade oitocentista, por isso, trazemos algumas considerações prospectivas do tema com o intuito de lançar outras possibilidades de investigação sobre o assunto. Um primeiro aspecto, é que seria importante fazer um levantamento detalhado para se conhecer as fontes primárias que podem ser

utilizadas para a investigação mais alargada desse tema. Não foi possível esgotar todas as possibilidades do acervo do APM e ainda há muito a se desbravar sobre essa temática. Uma importante fonte que pode ser explorada são os Anais da Assembleia Legislativa Provincial. Por meio desses documentos é possível acompanhar os debates travados pelo legislativo em torno dos castigos escolares. No período de levantamento e determinação das fontes para essa pesquisa, procuramos a existência desses documentos, no entanto, não tivemos êxito.

Além disso, seria também interessante que o estudo fosse prolongado no tempo, isto é, que se analisassem os castigos escolares antes e depois do período em que se desenrola esta dissertação, abrangendo todo o período Imperial. Mas, sabemos que esse esforço só seria viável por meio de pesquisas de maior envergadura. Por isso, as condições concretas de realização deste trabalho, no âmbito de uma Dissertação de Mestrado, não eliminaram o desejo de questionar a abrangência das reflexões trazidas aqui e relacioná-las a uma realidade mais ampla.

Enfim, nos resta dizer que, durante o processo de pesquisa, por várias vezes tivemos a mente tomada pela reflexão de que muitos dos discursos sobre os castigos produzidos nesse período se assemelham às discussões pedagógicas contemporâneas. Apesar de todas as particularidades que diferenciam o castigo oitocentista, podemos perceber “permanências” nas representações e práticas voltadas à educação das crianças nos dias de hoje. Os castigos físicos ainda se encontram presentes em nossa sociedade e temos, muitas vezes, a compreensão de que eles são necessários para uma boa educação.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- ALVES, Laura Maria Silva Araújo. Os castigos corporais na escola nos discursos narrativos nas obras de Machado de Assis, Manoel de Almeida e Raul Pompéia. In: SIMPÓSIO DE HISTÓRIA DO MARANHÃO OITOCENTISTA, IMPRESSOS NO BRASIL DO SÉCULO XIX, 3, 2013, São Luís, MA. **Anais...** São Luís, MA: UEMA, 2013. Disponível em: <<http://www.outrostempos.uema.br/oitocentista/cd/ARQ/32.pdf>>. Acesso em: abr. 2017.
- ANDRADE, Renata Fernandes de. **Organização da instrução na província de Minas Gerais: da legislação aos relatórios dos presidentes (1850 – 1889)**. 2007. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação, Uberlândia, MG, 2007.
- ASSIS, Joaquim Maira Machado de. Contos de escola. In. ASSIS, Joaquim Maira Machado de. **Várias histórias**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.
- BARROS, Maria da Conceição Rodrigues Leite. **Castigo de dura, uma no cravo outra na ferradura: a teoria e a prática da disciplina na escola primária, fins século XIX e princípio século XX**. 2005. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Porto, Faculdade de Letras, Porto, 2005.
- BENTHAM, Jeremy. **O panóptico**. Organização e tradução de Tomaz Tadeu a Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- BOTO, Carlota. A pedagogia científica em Portugal e a alquimia do magistério: vocação, criatividade, entusiasmo, conteúdo, disciplina. **História da Educação**, Pelotas, v. 4, n. 8, p. 23-45, set. 2000.
- CARDOSO, Rosilene Costa. Relações sociais na sociedade escravista brasileira. **Caminhos da História**, Vassouras, v. 7, n. 1, p. 33-46, jan./jun., 2011.
- CARVALHO, Carlos Henrique de; CARVALHO, Luciana Beatriz de Oliveira Bar de. História/historiografia da educação e inovação metodológica: fontes e perspectivas. In: COSTA, Célio Juvenal; MELO, Joaquim José Pereira; FABIANO, Luiz Hermenegildo. **Fontes e métodos em história da educação**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2010.
- CHARTIER, Roger. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. p.13-15.
- COSTA, Emília Viotti da. **Da monarquia à república: momentos decisivos**. 8. ed. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 2007.
- DALCIN, Talita Bank. **Em nome da disciplinarização e da ordem: os castigos corporais nas escolas domésticas do Paraná (1857-1882)**. 2005. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Faculdade de Educação, Curitiba, PR, 2005.

DOLHNIKOFF, Miriam. Entre o centro e a província: as elites e o poder legislativo no Brasil oitocentista. **Almanack Braziliense**, n. 1, maio 2005, p. 80-92. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/alb/article/view/11606>>. Acesso em: 04 jan. 2017

ELI, Daniela. **Cuidado com a ponteira: memórias de castigos no grupo escolar Nossa Senhora do Sagrado Coração (Angelina/SC, 1940-1975)**. 2014. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2014.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: volume 1: uma história dos costumes. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). **Educação, modernidade e civilização**: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 89-125.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Representação da escola e do alfabetismo no século XIX. In: BATISTA Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (Org.). **Leitura**: práticas, impressos, letramento. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 143-164.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; ROSA, Walquíria Miranda. O ensino mútuo em Minas Gerais (1823-1842). In: BASTOS, Maria Helena; FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). **A escola elementar no século XIX**: o método monitorial/mútuo. Passo Fundo: Editora Universitária, 1999.

FLORESTA, Nísia. **Opúsculo humanitário**. São Paulo: Cortez, 1989.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2011.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e mucambos**. 14. ed. São Paulo: Global, 2003.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. A palmatória era sua vara de condão. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). **Modos de ler, formas de escrever**: estudos de história, 2001. p. 117- 142.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Amansando meninos**: uma leitura do cotidiano da escola a partir da obra de José Lins do Rêgo. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1998.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Território plural**: a pesquisa em história da educação. São Paulo: Ática, 2010.

GRAHAM, Richard. **Clientelismo e política no Brasil do século XIX**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

HOBBS, Thomas. **Do cidadão**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

HOLLOWAY, Thomas H. **Polícia no Rio de Janeiro: repressão e resistência numa cidade do século XIX**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

INÁCIO, Marcilaine Soares *et al.* **Escola, política e cultura: a instrução elementar nos anos iniciais do império brasileiro**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2006.

INÁCIO, Marcilaine Soares. **O processo de escolarização e o ensino de primeiras letras em Minas Gerais (1825-1852)**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, MG, 2003.

INÁCIO, Marcilaine Soares; VIANA, Fabiana da Silva. A instrução elementar e os castigos escolares em Minas Gerais no século XIX. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3, 2004, Curitiba, PR. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004.

JINZENJI, Mônica Yumi. **A escolarização da infância pobre nos discursos educacionais em circulação em Minas Gerais (1825-1846)**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, MG, 2002.

LARA, Silvia Hunold. **“O castigo exemplar” em campos da violência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

LEMO, Daniel Cavalcanti de Albuquerque. Os cinco olhos do diabo: os castigos corporais nas escolas do século XIX. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 627- 646, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n2/16.pdf>> Acesso em: 02 nov. 2015.

LESAGE, Pierre. A pedagogia nas escolas mútuas no século XIX. In: BASTOS, Maria Helena; FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). **A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: Editora Universitária, 1999.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. **O tempo saquarema: a formação do Estado Imperial**. Rio de Janeiro: ACCESS, 1994.

MELO, José Joaquim Pereira. Fontes e métodos: sua importância na descoberta das heranças educacionais. In: COSTA, Célio Juvenal; MELO, Joaquim José Pereira; FABIANO, Luiz Hermenegildo. **Fontes e métodos em história da educação**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2010.

MIRANDA, Itacyara Viana. **Instrução, disciplina e civilização: uma perspectiva de leitura acerca das aulas públicas e particulares na Parahyba do Norte (1860-1889)**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, João Pessoa, PB, 2012.

MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. Construindo diferenças: a escolarização de meninos e meninas nas minas oitocentistas (1834 – 1889). In: CONGRESSO MINEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS, 1, 2001, Belo Horizonte, MG. **Anais...** Belo Horizonte: FCH/FUMEC, 2002, p. 298-319.

NEVES, Fátima Maria. **O método lancasteriano e o projeto de formação disciplinar do povo (São Paulo, 1808-1889)**. 2003. Tese (Doutorado em História) –Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Assis, SP, 2003.

NEVES, Lucia Maria Bastos Pereira; MACHADO, Humberto Fernandes. **O Império do Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

NIETZSCHE, Friederick. **Genealogia da moral**: uma polêmica. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

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

PINÃS, Raquel Quirino. **Prêmio e castigo no Colégio Arquidiocesano de São Paulo (1908-1963)**. 2014. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

REZENDE, Francisco de Paula Ferreira de. **Minhas recordações**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1988.

RODRIGUEZ, Margarita Victoria. Pesquisa histórica: o trabalho com fontes documentais. In: COSTA, Célio Juvenal; MELO, Joaquim José Pereira; FABIANO, Luiz Hermenegildo. **Fontes e métodos em história da educação**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2010.

SÁ, Nicanor Palhares; SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. Modernidade e castigos escolares: oscilando entre os costumes e a legislação (o caso da província de Mato Grosso). **HISTEDBR**, Campinas, v.1, p.1-14, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_086.html> Acesso em: 27 out. 2015.

SASTRE, Edilberto. **Panorama dos estudos sobre violência nas escolas no Brasil**. Portal do Professor. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015503.pdf>>. Acesso em 03 jul. 2015.

SILVA, Thiago Mota Fontenele e. Nietzsche e a genealogia do castigo. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 12, n. 1340, 3 mar. 2007. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/9540>> Acesso em: 09 set. 2016.

SIMÕES, José Luis. **Processo civilizador, interdisciplinaridade e controle da violência**. Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: <<http://www.uel.br/grupoestudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais7/Trabalhos/Processo%20Civilizador%20Controle%20da%20>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

SOUZA, Laura de Mello e. **Desclassificados do ouro**: a pobreza mineira no século XVIII. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

SOUZA, Milena Cristina Aragão Ribeiro de. **Representações docentes sobre os castigos escolares**. 2015. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2015.

SOUZA, Milena Cristina Aragão Ribeiro de; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. Práticas de castigos escolares: enlces históricos entre normas e cotidiano. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 17, n. 2, p. 17-36, maio/ago. 2012.

SOUZA, Rita de Cássia. Punição e disciplina: a revista do ensino e as reformas educacionais mineiras (1925-1930). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, 2001, Caxambu, MG. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2001b.

SOUZA, Rita de Cássia. **Sujeitos da educação e práticas disciplinares**: uma leitura das reformas educacionais mineiras a partir da Revista do Ensino (1925-1930). 2001. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, MG, 2001a.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, 2002, Caxambu, MG. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2002.

VEIGA, Cynthia Greive. Cultura material escolar no século XIX em Minas Gerais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1, 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2000. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/040_cynthia.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2017.

VEIGA, Cynthia Greive. O processo escolarizador da infância em Minas Gerais (1835-1906): geração, gênero, classe social e etnia. In: OLIVEIRA, Lindamir C.V.; SARAT, Magda (Org.). **Educação infantil**: história e gestão educacional. Dourados, MS: UFGD, 2009.

VEIGA, Cynthia Greive. Sentimentos de vergonha e embaraço: novos procedimentos disciplinares no processo de escolarização da infância em Minas Gerais no século XIX. In: CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 2, 2003, Uberlândia, MG. **Anais...** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2003.

VELLASCO, Ivan de Andrade. **As seduções da ordem**: violência, criminalidade e administração da justiça: Minas Gerais - século 19. Bauru: EDUSC, 2004.

VIANA, Fabiana da Silva. **Relações entre governo, escola e família no processo de institucionalização da instrução pública**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2006.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**. Brasília. Ed. da UnB, 1991. v. 2.

DICIONÁRIOS CONSULTADOS

PINTO, Luiz Maria da Silva. **Dicionário da língua brasileira**. Ouro Preto: Typographia de Silva, 1832.

SILVA, Antonio de Moraes. **Diccionario da lingua portugueza**. Rio de Janeiro: Litteraria Fluminense, 1890.

FONTES

a) Fontes documentais manuscritas:

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo da Presidência da Província. **Correspondência recebida.** 1936. PP-1/42, CX 05, pac 23.

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo da Presidência da Província. **Correspondência recebida.** 1830. PP-1/42, CX 05, pac. 4.

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo da Presidência da Província. **Correspondência recebida.** 1837. PP-1/42, CX 09 , pac 29.

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo da Presidência da Província. **Correspondência recebida.** 1838. PP-1/42, CX 10, pac. 39.

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo da Presidência da Província. **Correspondência recebida.** 1830. PP-1/42, CX 01, pac. 34.

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo da Seção Provincial. **Correspondência da Diretoria Geral de Instrução Pública a Diversos.** 1867. SP-1212, doc. 1000

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo da Seção Provincial. **Correspondência da Diretoria Geral de Instrução Pública a Diversos.** 1867. SP-1212, doc. 881.

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo da Seção Provincial. **Correspondência da Diretoria Geral de Instrução Pública a Diversos.** 1867. SP-1212, doc. 847.

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo da Seção Provincial. **Correspondência da Diretoria Geral de Instrução Pública a Diversos.** 1867. SP-1217, doc. 94 p. 34.

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo da Seção Provincial. **Correspondência da Diretoria Geral de Instrução Pública a Diversos.** 1867-1868. SP-1217, doc. 42, p. 15.

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo da Seção Provincial. **Correspondência da Diretoria Geral de Instrução Pública a Diversos.** 1867-1868. SP-1217, doc. 454, p. 175-176 frente.

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo da Seção Provincial. **Ofícios de Professores Primários ao Governo.** 1839. SP-236.

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo da Seção Provincial. **Ofícios do Governo sobre instrução pública e Delegados Literários.** 1841-1843. SP-304.

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo da Seção Provincial. **Ofícios dos Delegados dos Círculos Literários ao Governo (terceiro trimestre).** 1839. SP-234.

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo da Seção Provincial. **Ofícios dos Delegados dos Círculos Literários ao governo.** 1843. SP-235.

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Fundo da Seção Provincial. **Ofícios dos Delegados dos Círculos Literários ao governo.** 1839. SP-233.

b) Fontes documentais impressas:

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, 1827. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html>. Acesso em: 17 ago. 2016.

BRASIL. Lei n.º 4, de 10 de junho de 1835. Determina as penas com que devem ser punidos os escravos, que matarem, ferirem ou commetterem outra qualquer offensa physica contra seus senhores, etc.; e estabelece regras para o processo. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, 1935. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM4.htm>. Acesso em: 17 ago. 2016.

CENTER FOR RESEARCH LIBRARIES. **Provincial Presidential Reports (1830-1930)**: Minas Gerais. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/minas_gerais>. Acesso em: jul. 2015.

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO. **Palmatória de cinco furos**. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/txt_html/mem/obj/obj_a/f08_08b.html>. Acesso em: 10 jul. 2016.

CENTRO DO DESENVOLVIMENTO E PLANEJAMENTO REGIONAL. **Livro da lei mineira**. Belo Horizonte: CEDEPLAR. Disponível em: <<http://www.nphed.cedeplar.ufmg.br/livro-da-%20lei-mineira/>>. Acesso em: jul. 2015.

D'ANDREA, Francisco Jose de Souza. **Falla dirigida á Assembléa Legislativa Provincial de Minas Geraes na abertura da sessão ordinaria do anno de 1843 pelo presidente da provincia, Francisco José de Souza Soares d'Andrea**. Rio de Janeiro, Typografia Imp. e Const. de J. Villeneuve e Comp., 1843.

LANCASTER, José. **Sistema britânico de educação**. Trad. Guilherme Skinner. Porto, Tip. da Viúva de Alvarez & Filips, 1823.

MINAS GERAIS. **Castigos lancasterianos em consequência da resolução do Exmo. Conselho de Governo da Província de Minas Gerais, mandado executar pelos mestres de primeiras letras e de gramática latina**. Ouro Preto: Governo Provincial, 1829.

MINAS GERAIS. Lei n. 311 de 8 de abril de 1846. Determina, que nas escolas de instrucção primária se adopte o methodo simultâneo, declara o ordenado, e as habilitações que deve ter o Professor da Escola Normal creada pelo artigo 7º da Lei nº 13, e contém outras disposições a respeito. **Livro das Leis Mineiras**, Belo Horizonte, 8 abr. 1846.

MINAS GERAIS. Lei nº 1.064, de 04 de outubro de 1860. Revoga o Regulamento n.º 44, suprime a agência geral de instrução pública, e autoriza a presidência a expedir novo regulamento. **Livro das Leis Mineiras**, Belo Horizonte, 04 out. 1860.

MINAS GERAIS. Lei nº 13, de 28 de março de 1835. Regula a criação das cadeiras de instrução primária, o provimento, e os ordenados dos professores. **Livro das Leis Mineiras**, Belo Horizonte, 07 abr. 1835.

MINAS GERAIS. Lei nº 80 de 1837. Despesas provinciais para ao ano financeiro do 1º de julho de 1837 ao último de junho de 1838, e autoriza o governo da província a arrecadar as imposições nela declaradas, contendo diversas disposições sobre esta matéria. **Livro das Leis Mineiras**, Belo Horizonte, 13 abr. 1837.

MINAS GERAIS. Regulamento nº 3 da Lei nº 13 de 28 de março de 1835. **Livro das Leis Mineiras**, Belo Horizonte, 07 abr. 1835.

MINAS GERAIS. Regulamento nº 56 de 10 de maio de 1867. **Livro das Leis Mineiras**, Belo Horizonte, 10 maio 1867.

MUSEE NATIONAL DE L'EDUCATION, ROUEN (FRANCE). The Village School por Ralph Hedley (1848-1913) Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/218354281906221064/?lp=true>. Acesso em: jul. 2016.

PINTO, Antonio da Costa. **Falla dirigida á Assembléa Legislativa Provincial de Minas Geraes na sessão ordinaria do anno de 1837 pelo presidente da provincia, Antonio da Costa Pinto**. Ouro-Preto: Typ. do Universal, 1837.

VEIGA, Bernardo Jacintho. **Falla dirigida á Assembléa Legislativa Provincial de Minas-Geraes na sessão ordinaria do anno de 1840 pelo presidente da provincia, Bernardo Jacintho da Veiga**. Ouro-Preto, Typografia do Correio de Minas, 1840.

c) Jornais

A PEDIDO. **O Jequitinhonha**, 01 de fevereiro de 1862. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=819379&pesq=>>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

INSTRUCÇÃO publica. **O Universal**, Ouro Preto, n. 61, 14 jun. 1841a. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=706930&pesq=>>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

CORRESPONDÊNCIA do Delegado Fortunato Rafael de Arcanjo da Fonseca ao Redator. **O Universal**, Ouro Preto, 30 de maio de 1836. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=706930&pesq=>>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

DA EDUCAÇÃO **O Universal**, Ouro Preto, n. 4, 06 jan. 1841. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=706930&pesq=>>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

DA EDUCAÇÃO. **O Mentor das Brasileiras**, 30 set. 1831.

EDUCAÇÃO elementar. **O Universal**, Ouro Preto, 18 de julho de 1825. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=706930&pesq=>>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

ESCOLAS da Primeira Infância. **O Mentor das Brasileiras**, 25 maio, 1832.

VARIEDADES. Suzanne Education. **O Universal**, Ouro Preto, 24 jul. 1835. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=706930&pesq=>>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

ANEXOS

ANEXO A – Ofício enviado ao governo provincial

10 Abril 5 Deleg.^o 37
 1837 - Este documento se encontra no Arquivo
 6 de quem trata o ofício 39 de
 Regulamento de 1837, que tem a
 seguinte redacção: "In Dei
 J. P. P. P."

PP. 42
 ex 05
 P. 23
 doc 1

Tendo alguns Professores das Escolas Publicas de 1.^a
 Letras me consultado sobre a intelligencia do artigo 39.^o
 do Regulamento n.^o 37 a Lei n.^o 19, se podriam corrigir a al-
 guns de seus Alumnos com algumas palmateadas, a vista
 de sua contumacia; com q.^{to} eu me persuade q.^a a correcao
moderada consiste em novas penas palmateadas; an im-
 como os tractos acitantes devras ser avoitos d. Disciplina
 castigada. N. de q.^a a actual disciplina tem proscripto;
 toclasia, tendo o ex- Conselho Geral ordenado p.^a as Es-
 colas Publicas tao si m.^{to} os castigos alencastrocos, q.^a
 segundo o meu modo de pensar a maior p.^a dellas nao
 prejudicam os fins, e contra o al.^o seu privilegio p.^a os
 Jovens de baixa idade, nao me julguei abilitado p.^a
 decidir categorica m.^{te} tal duvida, visto q.^a nao esta no
 referido Regulamento definido em q.^a consiste a correcao
 moderada, e q.^a leve do costume de N. Ep.^a; q.^a ordenar
 o q.^a for justo.

D. L. a N. Ep.^a Campanha do Rio Vi-
 de 5 de Abril de 1836.

Mmo. Ep.^a Sr. Manoel Dias de Toledo, Presidente do Prov.^a

Resp.^{do} em 25
 de Junho de 1837

O Delegado Supplente
 Salvador Machado de Sá

ANEXO B - Ofício enviado ao governo provincial

24 de Fev. de 1838 Delig.^{ca}
 Illmo. Exmo. Sr.
 Com observancia do §. 6.º do artigo 22 do Regula-
 mento a Lei de Minerva n.º 19, participio a V. Ex.^a q.
 não tendo sido possível fazer-se o exame das Alumnas
 nos dias Santos de Natal, tanto pelo tempo demorado
 da tem^{ta} chuva e contínuo, como tao sem p^{re}visão
 munda de saúde da Professora, a bem do art.º 19
 do d.º Regulamento, procedi ao exame no Domingo
 18 do cor.^{te}, e achu as Alumnas com alguns adian-
 tamento.
 Da ma maneira cumprir-me devar ao co-
 nhecimento de V. Ex.^a q. tendo se me quixado o Cidadão
 João Jacome de S. José Araujo, o haver o Profes-
 sor publico da Instruccion primaria desta Villa
 Jon' Antonio Rodrigues Mendes, cartegado arbitra-
 riamente a hum de seus Filhos, em hua so' manhã
 com trinta e tres palmatoadas a fim de Minimo
 comprehender contas; cuja quixa utando em
 harmonia com as noticias q. eu ja tucha dos
 mdo's tractam^{to}. p.^o elle clados a maior p.^{te} dos
 Alumnos, procedi a informacoes, e com ellas m.^o
 bu de me confirmar, q. sendo aquelli Professor
 detado de hum Temperam^{to} a traballar, e Mon,
 não devia p.^o mais tempo manjar a Palmatoria
 a seu arbitrio, como até então o faria; e querendo
 eu armonizar o suposto do artigo 22 do precitado
 Regulam^{to} com o suposto d'isso ao l.º do l.º, e isto
 dirigio o meu officio q. p.^o copia remetho a V. Ex.^a
 em n.º 1.º, e q.º eu esperava, q. elle obedi^{te} sequencia

Repd. a 5 de
 Abril de 1838.



Fonte: Arquivo Público Mineiro

ANEXO C - Ofício enviado ao governo provincial

10 de Abril de 39 Deleg.^o
 D.
 M.^o e Ex.^o S.^o
 180
 906.

Comprimos-me como Delegado de 4.^o Circulo Lettino, pro-
 curar e assegurar quanto em mim estiver o progresso das letras
 e instrucção no meu Circulo, e hein assim a apresentar quan-
 to for tendente a conservação de melhor e mais prompto de-
 senvolvimento e diffusão dellas entre nós, em fallar ao
 meu rigoroso dever, se não comenciasse a V.^o Ex.^o a neces-
 sidade, que ha da execução de huma parte do Artigo 1.^o
 §. 2.^o da Lei de Organamento Provincial, relativa a Instrucção Pu-
 blica. Por esse Artigo he V.^o Ex.^o authoridade a dar premios
 aos Alumnos, que mais se distinguiram. Ora V.^o Ex.^o conhece
 perfeitamente a necessidade que tem os Joens de certos es-
 timulos, que desafiando thos e boes, e despertando thos a e-
 mulação, fazem nella tratar o salutar desejo de sempre se
 a vantajarem uns aos outros, e de cada qual procurar ser
 o primeiro, e sem igual, e heisim q.^o he isto o meu mais
 precioso e efficaç. p.^o se faz melhorar a instrucção, e conseguir
 se o progresso dos Alumnos. Avinto de que relevo V.^o Ex.^o
 que eu tenho a liberdade de lembrar a V.^o Ex.^o a necessidade
 de declarar por meio de hum Regulamento a natureza dos
 es premios, e a maneira de os distribuir, bem como de os ter
 nos effectivos. Espero p.^o tanto, q.^o V.^o Ex.^o ponderando me
 q.^o heo exposto, se dignará attender ao meu pedido, e dar as
 competentes providencias antes dos exames.

R. a 24 de
 367. 21837

Dico. 0