

# “Botava as orelhas de burro na cabeça...”: da dor física à dor moral: os castigos escolares e o processo civilizador

Milena Aragão (UFS) | [mi.aragao@yahoo.com.br](mailto:mi.aragao@yahoo.com.br)

Jordana Wruck Timm (UCS) | [jordanawruck@hotmail.com](mailto:jordanawruck@hotmail.com)

Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas (UFS) | [anagbueno@uol.com.br](mailto:anagbueno@uol.com.br)

Lúcio Kreutz (UCS) | [lkreutz@terra.com.br](mailto:lkreutz@terra.com.br)

## RESUMO

O presente texto visa trazer alguns apontamentos sobre uma forma de castigo aplicada na escola denominada de castigo moral. Estes, ao contrário de aviltar o corpo, têm como objetivo incutir na criança sentimentos de vergonha e embaraço. Assim, o que se busca problematizar é a introdução de técnicas disciplinares para além do castigo corporal. Para tanto, tece reflexões a partir dos estudos de Norbert Elias em *O processo civilizador*, dialogando com os conceitos de autocontrole, interdependência e o desenvolvimento dos sentimentos de vergonha e embaraço. Também foram abordados discursos proferidos por educadores do período compreendido entre os séculos XVI a XIX, tempo no qual emergiam os debates sobre a formação da pedagogia e da escola moderna, com intensas discussões sobre técnicas disciplinares, tendo eco em solo brasileiro através de algumas legislações de ensino, em especial ao longo do século XIX. O texto é concluído com algumas ponderações acerca da existência de um repertório sobre os castigos e deste como parte da cultura escolar de diferentes tempos históricos, fazendo referência, também, à distância existente entre as prescrições oficiais e as práticas ordinárias, bem como aos castigos como caminho para educar e civilizar sujeitos.

**Palavras-chave:** História da Educação. Castigos Morais. Vergonha. Processo Civilizador. Escola Moderna.

## ABSTRACT

This text aims to bring some notes about a form of punishment enforced in school called moral punishment. These, unlike demean the body, has as objective instil in children feelings of shame and embarrassment. Thus, what if search problematize is the introduction

of disciplinary techniques in addition to corporal punishment. For both, weaves reflections from the studies of Norbert Elias in *The Civilizing Process*, dialoguing with the concepts of self-control, interdependence and the development of feelings of shame and embarrassment. Speeches were also addressed by educators of the period from the 16th to the 19th centuries, a time in which emerged from the discussions on the formation of pedagogy and modern school, with intense discussions on disciplinary techniques, having echoed in Brazilian soil through some laws of teaching in particular throughout the 19th century. The text is completed with some considerations about the existence of a playlist on the punishments and this as part of the school culture in different historical times, making reference, also, the existing distance between the requirements and the official ordinary practices, as well as the punishment as a way to educate and civilize subject.

**Keywords:** History of Education. Moral Punishments. Shame. Civilizing Process. Modern School.

## Palavras iniciais<sup>1</sup>

[...] Sobre os castigos... o professor tinha aquelas orelhas de burro, feitas de papelão, e quando uma pessoa fazia uma arte, botava as orelhas de burro na cabeça e depois o deixava na porta, para que todo mundo que passasse visse que aquele estava de castigo. Lembro-me de um irmão meu que ficou de castigo com as orelhas de burro, ficou tão revoltado, tão revoltado que não quis mais ir à aula, tinha vergonha, ele nunca mais teve vontade de ir à aula. Mal e mal foi alfabetizado.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> O presente texto é fruto de um recorte da pesquisa de Doutorado da Profa. Msc. Milena Aragão, a qual investiga os castigos escolares numa perspectiva histórico-cultural. Tal Tese está sendo desenvolvida no PPGED da Universidade Federal de Sergipe, orientada pela Profa. Dra. Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas e financiada pela FAPITEC/SE.

<sup>2</sup> O depoimento em destaque é fruto de entrevistas realizadas na década de 1980 por duas professoras componentes do projeto “Elementos Culturais das Antigas Colônias Italianas da região Nordeste do Rio Grande do Sul (ECIRS/UCS)”, que tem como objetivo investigar a imigração italiana vinda para essa região. O fragmento em questão é da senhora Paulina Soldatelli Moretto residente de São Marcos/RS, nascida em 1913. Os relatos orais utilizados neste artigo são fruto de um recorte da pesquisa da Profa Msc.. Jordana Wruck Timm, a qual investigou a imigração italiana no Sul do País, com ênfase na relação entre escola e comunidade, orientada pelo Prof. Dr. Lúcio Kreutz.

O relato acima abre espaço para diversos recortes interpretativos, contudo chamamos a atenção para a natureza do castigo aplicado nesta situação. Diferentemente da palmatória, da vara ou da régua, o instrumento utilizado como sanção ao comportamento inadequado foram orelhas de burro. Esta forma de castigar não acarretou dor física, mas ocasionou um sentimento forte o suficiente para causar a desistência do aluno da escola: a vergonha.

O presente texto visa trazer alguns apontamentos sobre esta forma de castigo aplicada na escola, denominada castigo moral. Estes, ao contrário de aviltar o corpo, têm como objetivo incutir na criança sentimentos de vergonha e embaraço. Assim, o que se busca problematizar é a introdução de técnicas disciplinares para além do castigo corporal.

Para traçar tais considerações, teceremos reflexões a partir dos estudos de Norbert Elias, dialogando com os conceitos de autocontrole, interdependência e o desenvolvimento dos sentimentos de vergonha e embaraço.

O texto é escrito de modo a entrelaçar a teoria do processo civilizador com discursos difundidos por importantes educadores no período histórico compreendido entre os séculos XVI a XIX, tempo no qual fomentavam os debates sobre a formação da pedagogia e da escola moderna, com intensa discussão sobre técnicas disciplinares e métodos de ensino. Diante disso, os castigos entraram como ponto de discussão: existiria um “castigo civilizado”?

O texto é concluído com algumas ponderações acerca da existência de um repertório sobre os castigos e deste como parte da cultura escolar de diferentes tempos históricos, 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.

### **“Não queria ir à aula, tinha vergonha...”**

Na introdução do livro *O processo civilizador* (1994), Ribeiro assevera um ponto importante que usamos como fio condutor para as discussões: “A moralidade não é um traço natural, nem legado da graça de Deus - ela foi adquirida por um processo de adestramento que terminou fazendo, do homem [...], um ser previdente e previsível” (Ribeiro, 1994, p. 10). Com esta citação buscamos frisar que os castigos morais não eram comumente utilizados na educação de crianças, mas foram construídos por meio de

um movimento de longa duração que levou os indivíduos a uma mudança de comportamento em direção ao controle dos sentimentos, traduzido no corpo, hábitos e costumes. Em outras palavras, houve um longo, gradual e dinâmico processo em direção a tornar os indivíduos civilizados mediante o controle dos impulsos, a fim de possibilitar a vida em comum (Elias, 1994; Veiga, 2009).

Todo homem é um ser social, diz Norbert Elias, ao passo que toda ação individual é também social e depende de uma série de outras ações, que por sua vez modificam a configuração dos grupos, tornando-nos seres interdependentes. Neste sentido, quanto mais as relações de interdependência entre os sujeitos se complexificam, mais há a necessidade do autocontrole em prol da coletividade. Todavia, o comportamento civilizado não é natural do ser humano, demandando intenso processo de aprendizagem. Para tanto, foram criados controles externos com o intuito de direcionar as ações individuais rumo à civilidade, como regras de conduta e manuais de etiqueta (Elias, 1994; Veiga, 2009).

O livro *A civilidade pueril* de Erasmo de Rotterdam, publicado em 1530, é um exemplo de um código de conduta que influenciou sobremaneira a formação dos costumes modernos. Nele são compilados de forma metódica e organizada os comportamentos aceitáveis - ou não - para a vida social. Elias (1994) também utilizou este livro para pensar a teoria dos processos civilizadores. Seu objetivo foi expor o modo como a sociedade passou a ser civilizada e aprendeu comportamentos que, embora hoje nos pareçam naturais, foram construídos no curso de um processo extenso e de longa duração.

A intensificação dos discursos e práticas de civilidade ocorreu a partir do século XVI na Europa, período em que houve um “intenso esforço de codificação e controle dos comportamentos” (Revel, 1991, p. 169), relacionados a um momento em que

[...] estavam se consolidando as nacionalidades por meio de pontos em comum como uma mesma língua, uma mesma religião. Tendo surgido numa época de reagrupamento social, foi capaz de trazer consigo as marcas de uma sociedade em transição marcada pela decadência de uma velha nobreza de cavaleiros feudais e pela formação de uma aristocracia de corte. (Pilla, 2003, p. 106)

Em meio a um período de grandes mudanças rumo à reorganização social, a preocupação estendia-se para além das boas maneiras. A educação do homem era posta em questão, em especial das crianças. Conforme Elias (1994, p. 30) “a criança não é apenas maleável ou adaptável em grau muito maior que os adultos. Ela *precisa* ser adaptada pelo outro, *precisa* da sociedade para se tornar fisicamente adulta” (grifos do autor).

Torná-la adulta, isto é, tirá-la da condição de ser instintivo e humanizá-la, significa, em outras palavras, proporcionar sua inserção na cultura de modo que seja possível sua convivência com os demais membros da sociedade. Frente a isto, Erasmo preocupou-se em ampliar suas reflexões para além de manuais de civilidade, dedicando-se à obra *De Pueris*, destinada a “descortinar o fundamento de tudo o que vai orientar a vida em desenvolvimento do menino e do adolescente” (Rotterdam, s/d a, p. 13).

Tanto em *A civilidade pueril*, quanto em *De Pueris*, Rotterdam explicita as necessidades de organização social do início da idade moderna. A escola insere-se neste contexto como um importante instrumento para difundir os processos educativos, ensinando a educar o corpo e o intelecto para a vida social. Neste ínterim, a questão dos castigos tem destaque em seus escritos, aparecendo como um capítulo no livro *De Pueris* (s/d a), intitulado *A antipedagogia do castigo*.

As críticas “à velha pedagogia dos castigos físicos” (Rotterdam, s/d, p. 13) permeava os registros de Rotterdam: “A assiduidade de castigos debilita o corpo enquanto a mente fica insensível à palavra” (Rotterdam, s/d, p. 97) dizia o autor. E afirmava:

[...] Que outras coisas sabem fazer no magistério tais indivíduos senão matar o tempo com cenas de espancamento e vociferação. Bem de perto conheci certo teólogo, e por sinal renomado, cuja sanha de crueldade contra os discípulos nunca arrefecia [...]. Ele estava convicto de que aquele era o único modo de reprimir a rebeldia de espírito e domar o desbragamento da juventude. (Rotterdam, s/d, p. 88)

Através desta censura, Rotterdam já sinalizava uma mudança na relação professor-aluno com a necessidade do controle dos impulsos e da racionalização das emoções, rumo a um tratamento mais civilizado: “Nossa vara não exceda a admoestação civilizada” (Rotterdam, s/d, p. 97). Desse

modo, um professor considerado competente, não deveria fazer uso dos castigos físicos, mas utilizar outras formas capazes de assegurar a aprendizagem e sancionar comportamentos: “O castigo acoberta a incompetência”, defendia Erasmo Rotterdam (s/d, p. 87), propondo em substituição o senso de vergonha: “O filósofo Licon deixou dois fortes estímulos para aguçar o espírito da criança. Vergonha e Louvor! Vergonha é o receio da censura justa. Louvor é o pábulo de todas as artes” (Rotterdam, s/d, p. 98).

Refletindo sobre os fragmentos acima, é possível depreender não só que a violência física era rotineira nas relações humanas, mas fundamentalmente o estranhamento deste tipo de violência com sua consequente rejeição. Mesmo que pareça óbvia esta assertiva, pensemos que, em períodos anteriores, a resolução dos conflitos através da dor física era algo comum: “Pode ser que os mencionados castigos fossem adequados aos tempos antigos dos Judeus”, dizia Erasmo de Rotterdam (s/d, p. 97). Assim, o repúdio aos castigos físicos é fruto de um longo processo civilizador, sobre o qual os sujeitos tiveram que controlar seus impulsos a fim de viver em sociedade.

O processo civilizador caracteriza-se exatamente pela permanente tensão entre pacificação e violência, pois somente a partir do momento em que os grupos humanos aprenderam outros modos de resolução de conflitos, que não apenas pela violência física, e os incorporam em suas vidas, é que o apelo à não violência se intensifica. (Veiga, 2009, p. 66).

Destarte, uma nova configuração se formava. O equilíbrio de forças e tensões entre professor e aluno não mais era baseado na dor física (mesmo que ainda utilizada), mas na dor moral, enaltecida pelos sentimentos de vergonha e embaraço frente a uma ação considerada errônea.

O sentimento de vergonha expressa um medo de degradação social, uma experiência de inferioridade e uma impotência total ante a ameaça do outro, não se manifesta por gestos violentos e é sempre velado. Já o embaraço indica para uma situação de perturbação quando ocorre infração de alguma regra. (Veiga, 2009, p. 67-68).

A autocoerção através da vergonha é fruto de uma rede de coerções externas ligadas à relação de interdependência entre o adulto e a criança. Se pensarmos 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 estes, assim, a necessidade do autocontrole era emergente. Conforme Veiga (2009, p. 68) “quanto mais as restrições externas forem transformadas em autorrestrições, 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).

### **Discursos sobre os castigos: construindo representações, delineando práticas (civilizadas)**

A sociedade moderna que se formatava almejava indivíduos capazes de agir em prol da vida coletiva e tinha a educação como pilar que prepararia os sujeitos para a vida social e familiar. Contudo, não somente os padrões de comportamento exigidos e refutados eram construídos, mas havia um processo de organização da sociedade sob a forma de Estado, que incidia sobremaneira na composição do comportamento civilizado.

A formação do Estado serve, entre outras coisas, para possibilitar o exercício do controle ou da “civilização” de maneira satisfatória, perante as sociedades modernas. Este novo Estado tem como uma de suas características fundamentais o monopólio da violência física, dentro de uma esfera de legitimidade. (Almeida, 2009, p. 5)

Nicolau Maquiavel (1469-1527) ao escrever *O Príncipe* colocou-se como um dos primeiros a refletir sobre o poder de forma racional, na medida em que tentou esclarecer o que era e como ocorria a vida política e o exercício do poder formalizado na figura do Estado. Maquiavel acreditava na importância do Estado para frear as paixões humanas. Conforme Antônio D’Elia na introdução de *O Príncipe*, é “contra a violência e a fraude nascidas da paixão individual, [que] deve ser lançado o recurso do poder conferido ao

príncipe em virtude de um ‘contrato’ implícito com a comunidade que ele defende” (D’Elia, s/d, p. 13, grifos do autor). Ou seja, havia um contrato tácito entre o Estado e o povo, donde um deles (povo) renunciava ao poder para que o outro (Estado) pudesse exercê-lo.

Vale salientar que o Estado, como o grande educador para a vida política e social, se manifesta sob muitas formas e através de inúmeras agências. Uma dessas agências é a instituição escolar, que tem como objetivo a transmissão cultural, assumindo papéis de modelação do comportamento dos alunos em substituição a outras pessoas ou instituições. Nesse sentido, entre os séculos XVI e XIX, houve um movimento no caminho de pensar a organização desta agência através de uma direção pedagógica intencional, consciente e organizada para converter as bases da ciência em matéria de ensino (Libâneo, 1998).

Muitos foram os pensadores a discutir sobre os métodos de ensino e as práticas de castigos infligidas ao público infantojuvenil, vociferando contrários aos castigos físicos, considerados baluartes da incivilidade.

No século XVII, por exemplo, Comenius (1592-1670), preocupado com a necessidade de os homens aprenderem a viver em comum, de incorporarem os ensinamentos acerca dos limites da convivência e de serem civilizados para ingressarem na vida social, pautava sua teoria no disciplinamento, devendo ser rígido, com vistas - especialmente - ao ensino da moral, afinal, “que outra coisa é a disciplina senão um método seguro para fazer que os alunos sejam realmente alunos?” (Comenius, 2002, p. 311). Frisava, contudo, que “isso não significa que a escola deva ser cheia de gritos, pancadas, cóleras, mas sim de vigilância e de atenção contínua dos docentes e dos alunos” (Comenius, 2002, p. 311), destarte, “chicotadas e pancadas não têm o dom de inspirar amor pelos estudos; ao contrário, geram fastio e grande aversão nos espíritos” (Comenius, 2002, p. 312).

No século XVIII, Jean Jacques Rousseau (1712-1778) advogava contrariamente ao uso dos castigos físicos e humilhantes às crianças, afirmando a necessidade da extinção de manifestações violentas por parte do educador, com gritos e varadas. Também neste século, Pestalozzi (1746-1827), pensador da educação genebrino, refutava o uso dos castigos que impunham medo e ameaça na educação das crianças, pois acreditava que em todos os “Estados civilizados” (1762, p. 122) a crueldade fora proibida, inclusive contra os animais e com aclamação da opinião pública, questionando, assim: “como es posible, pues, que en general se preste tan

poca atención a la crueldade contra lós niños, o más aun, que se la tenga por razonable?” (p. 123).

No Oitocentos, Spencer (1820-1903), educador inglês, reconheceu que os métodos de castigos comumente utilizados nas crianças seguiam o caminho de uma sociedade autoritária, déspota, “guiada pelo terror”, repercutindo no ambiente escolar com “uma disciplina de autocracia, mantida pelos açoitamentos, pela palmatória e pela prisão” (1888, p. 73), defendendo uma relação menos coercitiva entre professores e alunos, utilizando-se outros meios que não o uso dos castigos físicos.

Também no século XIX, os ingleses Bell (1753-1832) e Lancaster (1778-1838) sistematizam um método de ensino conhecido como *Método Lancasteriano*, um dos primeiros métodos de ensino coletivo utilizado nas escolas brasileiras. Através dele, acreditou-se ser possível resolver o “problema de instruir [...] grande número de alunos sem utilizar muitos professores” (Bastos, 1999, p. 63). Assim, em uma ampla sala dispunha-se um professor, monitores e centenas de alunos dispostos em fileiras organizadas por nível de adiantamento (Bastos, 1999).

No Método Lancasteriano a punição física não era bem vista, já que um país que se pretendia civilizado não poderia utilizar de “práticas arcaicas” para educar as crianças (Sá e Siqueira, 2006). Assim, a disciplina era mantida não só com um controle rígido do tempo, mas também com práticas que visam estimular o desempenho e a obediência através da emulação e castigos morais. Estava em voga a ênfase no sentimento de vergonha, característico do projeto civilizador (Veiga, 2003).

## **Ecos em solo brasileiro: o castigo civilizador**

As ideias ora apresentadas foram defendidas por sujeitos legitimados socialmente como importantes no campo educacional e como formadores de opinião. Palavras estas dotadas de uma intencionalidade, uma vez que os discursos são produtores de “estratégias e práticas [...] que tendem a impor uma autoridade [...], a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas” (Chartier, 1990, p. 17).

O movimento que ocorria no mundo ocidental em prol de práticas de castigos *civilizadas* chegava ao Brasil pela voz de alguns intelectuais também legitimados socialmente. Assim, a abolição dos castigos físicos

era referendada por sujeitos como Hipólito José da Costa Mendonça e Antônio Almeida Oliveira, defensores do processo civilizador através dos castigos morais.

Hipólito José da Costa Mendonça<sup>3</sup>, jornalista e diplomata brasileiro, preocupado em difundir e sistematizar o método lancasteriano em terras brasileiras publicou em 1816 sete artigos no *Jornal Correio Braziliense*, do qual era o principal editor, a fim de divulgar as vantagens de tal método para instruir a população. Um dos artigos publicados por Mendonça referia-se ao uso dos castigos escolares na educação das crianças, intitulado *Disciplinas nas Escolas. Castigos*. Sobre este, Mendonça asseverou que “a qualidade dos castigos he proporcional á natureza dos delictos; porém sempre tendo em vista mais a afflicção do espirito, pela idea da vergonha do crime; do que executando crueldades com a dor phisica dos castigos corporaes” (Bastos, 2005, p. 221).

Em seu texto, sugeriu uma lista de que deveriam ser utilizados no intuito de reprimir o comportamento inadequado:

Quando a reprehensãõ deixa de produzir effeito por ser muitas vezes repetida, se põem ao pescoço do menino um pedaço de páo, com que volta para o seu assento. Se este castigo não basta, ha uma especie de grilhão de páo que se põem n'uma perna; e ás vezes se põem dous ou tres, de maneira que o menino tem difficuldade em andar: neste estado He obrigado a andar duas ou tres vezes ao redor da salla, e mostrar-se a seus condiscipulos; de maneira que o delinquente se acha feliz em ver-se livre daquelle trabalho, e voltar á sua occupaçaõ ordinaria. Algumas vezes se põem os grilhoens em ambas as pernas, e por fim se lhe ata tambem um braço; e este castigo he mui próprio aos rapazes, que deixam sem necessidade os seus lugares para ir vadiar. Outro castigo mais aspero he metter o menino em uma gaiola, que se suspende no meio da salla, por meia hora, ou uma hora, segundo a sentença; ali serve elle de exemplo visível aos demais; e por isso he o mais sensível castigo

---

<sup>3</sup> Hipólito José da Costa Pereira Furtado de Mendonça nasceu na Colônia do Sacramento (hoje Uruguai) em 13 de agosto de 1774 e faleceu em Londres, no dia 11 de setembro de 1823.

que se póde dar ao menino, que tem chegado á classe de decuriaõ. Os meninos, que reitéram suas culpas saõ todos junctos n’uma cadea pelo pescoso; e assim se obrigam a andar para tras no meio da eschola; castigo que lhes he ignominioso, quando se dá ao mesmo tempo em que outros estaõ recebendo premios. Alem disto ha labeos, que se penduram ao pescoço dos meninos, e em que se descreve o seu crime; e tambem uma mitra de papel com a conveniente inscripção. A isto se chama proclamar o delicto em publico. Se o menino vem para a eschola çujo; uma das meninas vem lavar-lhe a cara em frente de toda a eschola; e he instruida a dar-lhes alguns bofetoens, um só castigo desta sorte faz que os meninos venham todos limpos para a eschola por todo o mez seguinte. Há também outro castigo que he a prizaõ, depois que se acaba a eschola; este castigo porém tem um inconveniente; e he, que para prender os delinquentes he preciso demorar tambem na eschola ou o mestre, ou alguns dos melhores discipulos e decurioens. (Bastos, 2005, p. 221)

Esta lista de castigos foi recomendada pela província mineira em 1829, e consiste na tradução exata da Lista de Castigos Lancasterianos, defendido por Lancaster como eficaz para disciplinar crianças. As sugestões continuam:

O castigo mais exemplar, que se usa nestas escholas he se *Baixá de tres caudas* (tem-se inventado nomes para os diferentes castigos; o que he mui útil, e deve ser apropriado ao genio e rifoens de cada língua.) Há para isto nas escholas um certo vestido que se mostra como cousa mui ridicula; e o menino sentenciado a este castigo, toma o tal vestido, e sentase em um lugar conspicuo da eschola, com um labeo em letras grandes chamando-lhe o *Baixá de tres caudas*. (Bastos, 2005, p. 223).

Desta forma, havia uma necessidade de criar diferentes formas de controle das crianças. Os castigos ora destacados visavam fundamentalmente imprimir na criança o sentimento de vergonha, para que não viesse a repetir o erro.

Caminhando pelo mesmo trajeto, Antônio de Almeida Oliveira (1843-1887), advogado e educador maranhense, jornalista, deputado geral e presidente provincial, escritor de diversos textos referentes ao ensino público, também advogava contra os castigos físicos e pela emergência dos castigos morais nas escolas oitocentistas (Vieira, 2003).

Oliveira publicou em 1873 o texto *O Ensino Público*, onde discorre sobre o cenário da educação brasileira no século XIX. Neste, foram abordadas - entre outros temas - questões condizentes aos problemas do ensino, sobre o qual propõe soluções. Dentre estes, chamou a atenção - no capítulo nono - para os meios disciplinares (Vieira, 2003). Afirmou: “A lei da instrução pública não deve omitir a abolição dos castigos corporais e aviltantes [...]. Os castigos corporais, a experiência mostra que só produzem um efeito: aterrar os meninos e indispor-los contra a escola e o professor” (Oliveira, 2003, p. 155).

Como sugestão para o não uso dos castigos físicos, foram recomendados os castigos de cunho moral, como reclusões em salas pequenas para que a criança ou o jovem reflita sobre seu comportamento. Caso não se mostrasse *corrigido*, as reclusões aumentariam de tempo, chegando a um ou dois dias longe da família, bem como ocorreria a diminuição da alimentação e a realização de trabalhos quando do confinamento. Todavia, Oliveira (2003) asseverou que, não sendo possível tal punição, esta podia ser substituída por:

1. Advertência do professor.
2. Repreensão do professor, diretor ou superintendente da escola em público ou em particular conforme as circunstâncias.
3. Privação do recreio.
4. Privação de notas boas.
5. Ficar o culpado sozinho na escola depois de seus companheiros se retirarem.
6. Adicionar-se à pena antecedente a obrigação de fazer algum trabalho.
7. Participação ao pai, tutor ou diretor do aluno.
8. Expulsão. (Oliveira, 2003, p. 157)

O autor acrescentou ainda que “o aluno expulso, compreende-se, não fica condenado a crescer na ignorância” (Oliveira, 2003, p. 157). Sua expulsão significaria sua transferência para outra escola.

Todavia, Antônio Oliveira (2003) não se mostrava favorável a alguns tipos de castigos morais, como por exemplo:

Pôr-se o menino, em plena aula, de joelhos, com os braços abertos, no chão um sobre uma mesa, pregar-se à sua roupa um letreiro ou um emblema irrisório, colocar-se-lhe uma cabeça de burro, ou fazer-se qualquer outro castigo semelhante, não é só como parece entregar a criança à risota dos companheiros. É desmoralizá-la, tirar-lhe todo o brio, abster-lhe o amor-próprio, o sentimento de dignidade, e torná-la desconfiada de si mesma pela consciência da sua nenhuma valia. (Oliveira, 2003, p. 155)

A sugestão de Antônio Almeida Oliveira ia ao encontro das legislações de ensino - tanto Imperial, quanto provinciais - produzidas no período oitocentista brasileiro, no sentido de favorecer os castigos morais, já que, através da Lei Imperial de 15 de outubro de 1827, o Método Mútuo ou Lancasteriano passou a ser oficializado por D. Pedro I como o método pedagógico a ser utilizado na instrução pública brasileira, tendo no artigo 15 uma especificação balizando o uso dos castigos por este método de ensino.

Com a promulgação do Ato Adicional publicado em 12 de agosto de 1834, houve a descentralização do sistema educacional, conferindo às Províncias a responsabilidade de regular a instrução primária e secundária, donde os castigos de cunho moral fizeram parte de seus textos normativos, alguns similares aos preceitos apontados por Oliveira (2003).

Com efeito, a relação entre os discursos ilustrados e os textos oficiais no sentido da defesa de uma escola livre dos castigos físicos é evidente. Conforme Faria Filho (1998),

A intervenção era uma ação necessária das instituições estatais e/ou das classes ilustradas sobre o heterogêneo povo brasileiro no sentido de civilizá-lo e prepará-lo para contribuir para o progresso da nação. [...] A lei moldaria o caráter, ordenaria as relações, civilizaria o povo, construiria a nação. (Faria Filho, 1998, p. 112)

Todavia, extinguir uma prática cultural que por séculos foi vista como caminho eficaz tanto para ensinar quanto para disciplinar não era tarefa

simples. A lei foi criada para regular e regulamentar ações cotidianas, porém, entre os textos e as práticas há um universo de sujeitos heterogêneos, expressando tensões, conflitos e resistências.

## Um olhar para o cotidiano: entre leis e práticas

[...] Havia algumas [professoras] que eram muito severas [...] os pais reclamavam. Eles iam na prefeitura e contavam que elas eram muito severas, muitas davam varadas nas pernas, também. As crianças iam para casa com os vergões. As professoras pegavam aquela vara com vime na ponta e se o aluno errasse uma palavra ele ia de castigo [...] Eles [os pais] achavam que ela batia muito nas crianças, e muitas vezes as crianças não queriam ir para a escola. Os pais, então, diziam para a professora: meu filho hoje não veio, porque ontem ele apanhou de régua.<sup>4</sup>

O trecho acima aponta o relato de uma senhora sobre os castigos vivenciados no seu tempo de escola, datado do início do século XX. Diferentemente do depoimento apresentado no início deste artigo - também ocorrido na primeira metade do século XX - os castigos utilizados são eminentemente físicos, mostrando que a forma de castigar não era uma ação comungada por todos, tendo em vista a não homogeneidade das práticas cotidianas. Conforme Chartier (1991, p. 4), não há “prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações, contraditórias e em confronto, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo que é o deles”.

O cotidiano alinhavado pelos castigos escolares era produzido por encontros e desencontros. Discursos de pensadores e legislações de ensino encontravam o papel na produção de um texto que fizesse sentido para o projeto civilizador, todavia desencontravam-se quando se aproximavam das práticas ordinárias, as quais redigiam seus próprios escritos.

---

<sup>4</sup> O depoimento em destaque é fruto de entrevistas realizadas na década de 1980 por duas professoras componentes do projeto *Elementos Culturais das Antigas Colônias Italianas da região Nordeste do Rio Grande do Sul (ECIRS/UCS)*, que tem como objetivo investigar a imigração italiana vinda para essa região. O fragmento em questão é da senhora Dorotéia Rizzon Corte, residente de São Marcos/RS, nascida em 1920. Os relatos orais utilizados neste artigo são fruto de um recorte da pesquisa da Profa Msc. Jordana Wruck Timm, a qual investigou a imigração italiana no Sul do País, com ênfase na relação entre escola e comunidade, orientada pelo Prof. Dr. Lúcio Kreutz.

Conforme Vidal (2005, p. 58) a função da Lei é “assegurar a estabilidade das ações individuais, submetendo-as à observação e ao controle”. O investimento realizado tanto pelo Estado, quanto por seus representantes, no sentido de abolir os castigos físicos fazia parte do projeto civilizador. Através deste, novas relações foram traçadas entre professores e alunos, mas também entre governo, escola e família, permeada por tensões e conflitos em sua implantação. O Estado, ao trazer para si o controle da violência através das leis, confiscou dos sujeitos a plena possibilidade de arbitrar sobre a resolução de seus conflitos (Veiga, 2003).

Vale salientar que as leis não são palavras destacadas de um contexto e nem das pessoas que ela regula. Nelas estão implícitos pensamentos pedagógicos, jogos de interesses, concepções de infância, escola, família, etc. Elas estabelecem e demarcam identidades profissionais e chegam ao cotidiano apropriadas de diferentes maneiras pelos grupos que as criam e as consomem. Esta se relaciona intimamente com a cultura e os costumes (Faria Filho, 1998).

Diante disso, Thompson (1981) afirma que a ação e a consciência humana não são predeterminadas por uma estrutura, nesse caso, por ordenamentos legais. O autor advoga a ideia da ação humana como condicionada por tais ordenamentos, mas não determinadas por eles, na medida em que todo o sujeito está imerso num contexto cultural que abre brechas para que a capacidade inventiva dos agentes entre em cena.

[...] as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos [...]. Elas experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidade, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas. (Thompson, 1981, p. 189)

Assim, admitir a relação entre experiência e cultura é reconhecer os sujeitos como seres reflexivos, em constante movimento, que não assumem passivamente os discursos *ilustrados* ou as prescrições legais.

Cabe destacar que, mesmo com os discursos oficiais prescrevendo determinadas regras punitivas, os sujeitos escolares nasciam imersos num repertório pedagógico que incluía os castigos físicos como forma de punição e controle. Por repertório Tilly (1993) designa um conjunto de rotinas,

de ideias e práticas que são aprendidas, compartilhadas e colocadas em prática por meio de um processo de escolha relativamente deliberado. Chamon (2008) chama a atenção para o fato de o repertório ocorrer na interação entre indivíduos e grupos, “forjado na experiência coletiva dos sujeitos” (p. 14).

Assim, por mais que estivesse sendo criado um repertório pautado na abolição dos castigos físicos e instituição dos castigos morais, o repertório imperativo no cotidiano, marcado pelas experiências dos sujeitos, era a continuidade dos castigos físicos como forma adequada para educar os alunos.

No período histórico oitocentista, permeado por mudanças, dentre elas a constituição do processo de escolarização e, junto deste, o estabelecimento de um conjunto de normas e práticas que definiam saberes a ensinar e valores e comportamentos a inculcar (Julia, 2001), o conflito entre o que se desejava implantar - castigos morais - e o que efetivamente ocorria no cotidiano, sendo visto como correto - o uso da força física - conviviam nas ações dos sujeitos.

Se pensarmos o repertório como uma “caixa de ferramentas”<sup>5</sup> culturais, os professores podem fazer uso daqueles *utensílios* de maior necessidade no momento, de acordo com as experiências que tenham, não sem considerar as contradições provenientes desta relação.

Baseados em Dantas (2010) pode-se pensar, ainda, no processo pedagógico como uma mediação entre as experiências cotidianas, as prescrições legais e os modelos científicos representados por métodos e técnicas de ensino. Nesse sentido, não haveria predeterminações, já que os sujeitos seriam membros ativos desse processo, transitando entre as normas e suas experiências, ora estabelecendo acordo, ora travando intensas batalhas.

A proibição dos castigos físicos expressa na Lei Imperial, ao abrir os portões escolares, encontrou um universo de sujeitos com experiências que iam de encontro aos ordenamentos. Seu texto parecia não fazer sentido diante dos conflitos cotidianos e de um repertório pedagógico já estabelecido, o qual elencava o castigo físico como uma forma eficaz de manter a ordem e a disciplina em sala de aula, sem olvidar o apoio familiar em muitos momentos.

---

<sup>5</sup> Sobre este termo, vide textos da Profa. Dra. Marta Maria Chagas de Carvalho Marta Carvalho, a exemplo: “A caixa de utensílios e o Tratado: Modelos pedagógicos, manuais de pedagogia e práticas de leitura de professores”, disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenadas/eixo03/Coordenada%20por%20Marta%20Maria%20Chagas%20de%20Carvalho/Marta%20Maria%20Chagas%20de%20Carvalho%20-%20Texto.pdf>

Importante refletir que a escola, imersa num contexto cultural, está em constante movimento, é dinâmica, na medida em que elabora e reelabora suas normas e práticas, sendo ao mesmo tempo o processo e o resultado das experiências, das práticas, das vivências dos sujeitos que fazem a escola, sujeitos este que ultrapassam seus muros.

### **Palavras finais: “Mas ele nunca mais teve vontade de ir à aula...”**

A escolha pelo castigo que desenvolvia no aluno o sentimento de vergonha foi o instrumento utilizado e defendido para conduzir a repressão das emoções na civilização moderna, acompanhando o caminhar de um longo processo civilizador que não cessa em tempo algum e produz “um tipo disciplinado de constituição psíquica, através da internalização de uma série de conformidades básicas com vistas à melhor adaptação social” (Krieken, 1996, p. 153). Conforme Krieken (1996, p. 153), “[...] ser moderno significa ser disciplinado, pelo Estado, pelos outros e por nós mesmos” (Krieken, 1996, p. 153).

Assim, na teoria de Norbert Elias, não é possível compreender as transformações sociais destacadas das mudanças ocorridas na estrutura da personalidade dos indivíduos, uma vez que estes formam uma rede complexa de interdependência. Desta forma, aquilo que consideramos natural hoje é porque fomos “adaptados e condicionados a esse padrão social desde a mais tenra infância e teve no início que ser lenta e laboriosamente adquirido para a sociedade como um todo” (Elias, 1994, p. 82).

Cabe salientar que o fato de a vergonha ter sido o instrumento utilizado e defendido para conduzir a repressão das emoções na civilização moderna, os castigos corporais não deixaram de fazer parte do cotidiano escolar. Estes coexistiram por muitos séculos sendo fruto de tensões e conflitos entre os representantes da escola, família e Estado.

Mesmo que discursos tenham sido proferidos a fim de refutar os castigos físicos, divergências e conflitos permearam os debates sobre os tipos de castigos usados na educação de crianças e jovens. Discussões que não acabam neste tema, mas levam a reflexões sobre concepções de educação, escola, criança, infância, professor, bem como, os papéis do Estado e de cada agente neste processo, enfim, questões que incidem sobre a própria formação da escola moderna. Como afirma Marta Maria Chagas de

Carvalho (2009, p. 291): “[...] seria interessante espriar-se por este longo processo histórico que constituiu a escola como instituição intrinsecamente disciplinar, e a modernidade como sociedade da escolarização”.

## Referências

ALMEIDA, Suenya Talita de...Poder, Controle e Violência em Norbert Elias. In: CIVILIZADOR, XII Simpósio Internacional Processo. *Civilização e Contemporaneidade*. Recife: UFPE, FUNDAJ, 2009.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *História Social da Infância no Brasil*. 7. ed.. São Paulo: Cortez, 2009.

COMENIUS, John. *Didática Magna*. São Paulo: Martins Fontes, [1649].

D’ELIA, Antônio. Introdução. In: MAQUIAVEL, Nicolau. *O Príncipe*. Coleção grandes obras do pensamento universal - 12. 4. ed. São Paulo: Escala, s/d.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

KRIEKEN, Robert van. A organização da alma: Elias e Foucault sobre a disciplina e o eu. In *Plural*, v. 1, nº3, 1996, p. 153-180.

LIBÂNIO, José Carlos. *Pedagogia e Pedagogos, para quê?*. São Paulo: Cortez, 1998.

MAQUIAVEL, Nicolau. *O Príncipe*. Coleção grandes obras do pensamento universal - 12. 4. ed.. São Paulo: Escala, s/d.

PILLA, Maria Cecília Barreto Amorim. Manuais de Civilidade, Modelos de civilização. *História em Revista (UFPel)*, v. 9, nº 2, 2003, p. 105-134.

REVEL, Jacques. Os usos da civilidade. In: PERROT, Michelle (org.). *História da Vida Privada*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

RIBEIRO, Renato Janine. Introdução. In: ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ROTTERDAM, Erasmo de. *De Pueris (Dos Meninos)*. São Paulo: Escala, s/d a.

ROTTERDAM, Erasmo de. *A Civilidade Pueril*. São Paulo: Escala, s/d b.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Emílio ou Da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, [1762].

SPENCER, Herbert. **Da educação**: moral, intellectual e physica. Porto: Tavares Cardoso & Irmão, [1888].

VEIGA, Cynthia Greive. Elaboração de hábitos civilizados na constituição das relações entre professores e alunos. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 1, nº21, 2009, p. 61-92.