



Ramon Ferreira Santana

Aluno do Mestrado Regular em Educação da Universidade Federal de Sergipe

A EDUCAÇÃO PELA PALMATÓRIA: os castigos utilizados como ferramentas pedagógicas no Brasil Império

My heart leaps up when I behold

A rainbow in the sky:

So was it when my life began;

So is it now I am a man;

So be it when I shall grow old,

Or let me die!

The Child is father of the Man;

I could wish my days to be

Bound each to each by natural piety.

(William Wordsworth, Poems, 1807)

Era uma manhã extremamente ensolarada de maio, céu azul, quase sem nuvens, nos idos de 1840, quando seu Pilar e o amigo Raimundo, estendendo-lhes a mão direita ao professor Policarpo, recebia os doze bolos, primeiro nesta, depois na esquerda. Em seguida, ouviram do mestre um primoroso sermão, carregado de arremedos: sem-vergonhas, desaforados, porcalhões, tratantes, faltos de brio! Jurou-os ainda que se repetissem a peraltice, dar-lhes-ia um castigo do qual jamais esqueceriam por toda a vida. Depois da aula, chegando em casa, para explicar as mãos inchadas à mãe, seu Pilar justificou dizendo-lhes que não aprendera a lição do dia. Posteriormente, ao retomar o caso, ecoaria no ouvido de seu Pilar o barulho estridente do tambor de uma companhia do batalhão de fuzileiros que desfilava pelas ruas da Província[1].

Neste mesmo universo, Sérgio observava Franco, o rapazola de quatorze anos, raquítico e de olhos pasmados, que estava de pé com a cara contra a parede. Perguntou-lhes por que estava de castigo. Este sequer o sabia. “Porque me mandaram”, respondeu, sem ponderar. E continuou com a expressão vaga dos olhos, a que pousava uma névoa de aflição e paciência. As suas notas baixas vinham sempre acompanhadas de um comentário deprimente que a opinião geral esperava e ouvia com enorme prazer.[2]

Enquanto isso, Amâncio, aos sete anos, quando entra na escola, conhece o seu mestre, um tal Antônio Pires que, para falar aos alunos, precisava sempre berrar como se estivesse a guiar uma boiada. Tinha o cabelo duro e os olhos raivosos como os de um touro. Era um homem grosseiro, bruto, que batia nas crianças não apenas por hábito do seu ofício, mas principalmente por gosto. Os pais dos alunos, por ignorância, elogiavam a sua rispidez, dizia-lhes que não passasse a mão na cabeça dos seus filhos. Todas as crianças tinham birra com o Pires, achavam-no um inimigo, um tirano, um mero carrasco e não um mestre. No entanto, sabendo que qualquer manifestação de antipatia por parte das crianças rendia-lhes logo um pérfido castigo, todas elas se mostravam satisfeitas e contentes com as peripécias que lhes rendiam o beberão. Mesmo quando Amâncio se encontrava já na corte, liberto finalmente das mazelas que a escola o proporcionava, bastava lembrar-se do mestre Antônio Pires que um frio lhe atingia toda a espinha, junto dele havia também o desejo de cobrar-lhes a justa vingança por todos aqueles anos de pueril subserviência[3].

É sabido que, quase sempre, a ficção – neste sentido, no âmbito da literatura – aproxima-se estreitamente da realidade, não sendo possível dessa forma conceber o desligamento do que é vivido daquilo que está sendo registrado na literatura de sua época. O descompromisso com o rigor científico já em voga e a tendência de registrar as experiências tais como elas aconteceram na prática é, talvez, o maior trunfo da literatura neste contexto. Sob este prisma, conhecer a vida cotidiana escolar muitas vezes oferece um panorama bem mais apropriado das práticas pedagógicas e do pensamento educacional daquela época, comparada à simples observação da legislação e dos registros oficiais acerca destes estabelecimentos produzidos nesse período (AZANHA, 1992).

Em relação à possível legalidade das práticas relacionadas à agressão física e psicológica como ferramenta pedagógica, convém a leitura da primeira lei geral relacionada ao ensino no Brasil, que é a Lei Imperial de 15 de outubro de 1827, em seu Art. 15, que prevê a utilização dos castigos a serem conferidos de acordo com o método previsto por Lancaster[4]. No entanto, não havia na lei nenhuma orientação mais específica, ou alguma descrição quanto à aplicação deste método, o que gerou uma série de dúvidas por parte dos responsáveis pela educação na época. Na ausência destas orientações mais bem elaboradas, os educadores se utilizavam da pancadaria como nos tempos de outrora.

Mesmo após a publicação da referida lei, bem como a necessária disseminação do método lancasteriano, nos colégios daquele período, uma realidade complexa era possível ser identificada, tendo em vista que ao passo que muitos professores, em alguns casos, faziam vista grossa à perversidade dos meninos, em contrapartida, houve criminosamente a prática de uma violência que se aproveitou da fraqueza infantil natural desta fase da vida do sujeito. A lubricidade em humilhar e dar bolos no menino era um reflexo claro da disposição geral que existia nas práticas de tratamento dos escravos, marcadas pelo abuso de poder e pelos castigos terríveis que os senhores aplicavam aos negros desobedientes ou fujões (FREYRE, 2006).

Se havia algum vadio, que não dava a devida importância às obrigações educacionais, o mestre o botava de braços abertos; se este surpreendesse alguém dando uma risada alta, ele o humilhava obrigando-o a utilizar um chapéu de palhaço na cabeça que o fazia motivo maior de mangação em toda a escola; também era comum ajoelhar-se sobre grãos de milho, quando não era usada a palmatória ou a mesmo vara – esta, quase sempre, com um espinho na ponta ou um alfinete.

A gênese da palmatória

Quando o mundo aportou na primeira manhã de janeiro de 1800, a população brasileira contava com aproximadamente trinta milhões de habitantes. O físico Alessandro Volta criava, na Itália, a primeira pilha estática capaz de armazenar energia elétrica e na França, o naturalista Lamarck proferia um discurso acerca da teoria dos caracteres adquiridos para explicar a evolução das espécies. No Rio de Janeiro, a Aula Régia de Desenho e Figura iniciava as suas atividades, sendo a primeira instituição de ensino no Brasil a dedicar-se à instrução das Artes Plásticas e a população mundial atingia o seu primeiro bilhão de habitantes. Os ecos da Revolução Francesa espalhavam-se cada vez mais e o mundo industrializava-se. Foi neste cenário que, nos anos seguintes, as Guerras Napoleônicas eclodiram na Europa e a Coroa Portuguesa, contando com cerca de quinze mil súditos, foge às pressas para o Brasil, sob escolta da marinha inglesa. Todo este movimento acarretará, às margens do Ipiranga, em 1822, o turbulento movimento pela Independência Brasileira e o seu ingresso no período Imperial que seguirá até os idos de 1889, quando finalmente é proclamada a República através do golpe militar liderado pelo Marechal Deodoro da Fonseca.

O século XIX é considerado por muitos teóricos como o século da pedagogia. Como consequência dos inúmeros movimentos de ordem social e ideológica na Europa, a própria luta de classes e a necessidade de se constituir uma massa melhor instruída para atender a economia que cada vez mais especializava-se, surgirão inúmeros pensamentos educacionais que influenciarão diretamente todas as ordens e níveis de ensino – desde as primeiras instruções infantis até o ensino secundário (MANACORDA, 2001). Neste âmbito, os conflitos entre as tendências radicais e os ideais conservadores, por exemplo, serão uma constante na organização política e didática das instituições de ensino e o próprio processo de descentralização das mesmas que, no entanto, na prática, não se deu. O ensino secundário é uma ilustração clara deste fato, tendo em vista que durante todo o período do Império ele ficará sob dominação da Corte, que manteve o monopólio dos estudos maiores (HAIDAR, 2008).

O uso de castigos físicos nas práticas escolares brasileiras desta época é uma herança direta da congregação Lassalista que, desde o século XVII, instaurou no ensino brasileiro estes elementos como ferramentas indispensáveis ao disciplinamento do sujeito que estava sendo educado, quando este não mantivesse a

postura colegial adequada e necessária. Contudo, esta prática não poderia, segundo as recomendações da própria época, ser utilizada apenas como uma compensação à fúria do professor de maneira desordenada e irresponsável, mas apenas como instrumento para manutenção da ordem em sala, impedindo o comportamento inadequado do aluno (VIDAL, 2005). Era recomendado, inclusive, que o professor nem mesmo tocasse o aluno diretamente – daí a necessidade de uma ferramenta que o fizesse. O século seguinte, por sua vez, pode ser marcado pelo fim do uso do corpo como principal fonte dos castigos e dos suplícios a serem enfrentados pelo homem na sociedade complexa da qual ele agora fazia parte. Com isso, as punições cruéis que reinavam até aquele período, para acompanhar o próprio processo civilizatório do homem, passa a ter um caráter mais disciplinar que visava respeitar a própria natureza humana do sujeito (FOUCAULT, 1991).

A sociedade oitocentista, no entanto, já não encarava os castigos físicos impostos nas instituições escolares com tanta naturalidade, haja vista a necessidade de se civilizar a sociedade e, por isso, levando-se em consideração que todo homem é um ser social, o seu comportamento precisa ser civilizado. Desse modo, era necessário que ele tivesse o controle de suas emoções, bem como a administração de sua própria conduta civilizada (ELIAS, 1994). A instauração da Lei Imperial de 15 de outubro de 1827 é um reflexo claro desta situação. No entanto, o uso destas ferramentas no cotidiano escolar ainda se manteve mesmo após a ilegalidade destas ações. Neste sentido, houve uma confusão de possíveis interpretações do conceito de castigo corporal, tendo em vista que este era o termo comumente usado na época, conforme correspondências entre a sociedade, os professores e as autoridades pedagógicas daquele período (DALCIN, 2006). Um exemplo claro que pode ilustrar muito apropriadamente este processo é o relatório que escreveu, em 1872, o professor Jerônimo Durski ao inspetor geral da Instrução Pública enfatizando estrategicamente a pouca objetividade em determinados artigos da lei, quando esta exige que fiquem “completamente abolidos os castigos corporaes – e isto [ficar em pé na porta] é um castigo corporal; então quaes meios hei de aplicar? Se os pais aceitavão o dito castigo (isto alguns que tenham juízo)” (ARQUIVO PÚBLICO DO PARANÁ, 1872).

No entanto, por mais que houvesse professores que não concordavam com a extinção dessas medidas disciplinares, visto que, para eles, não havia então outra maneira de manter a ordem no interior da sala de aula, ou mesmo fora dela, nos anos posteriores outras leis foram criadas com a finalidade de se institucionalizar de maneira mais coerciva a necessidade dos castigos morais ao invés das agressões físicas típicas de até então, como é o caso da Resolução n.º 311 de 08 de abril de 1846 e o Regulamento n.º 44 de 1859. Este último, inclusive, previa penas aos professores que infringissem a lei e continuassem a se utilizar destes mecanismos pedagógicos arcaicos. O uso das leis, no entanto, não será o suficiente. Era muito comum que os próprios pais, mesmo sabendo da proibição, mas sem confiar apenas na instrução moral como sendo necessária à formação do sujeito, indicassem ao professor o uso da agressão física quando esta fosse necessária durante a educação do seu filho. Em contrapartida, havia ainda aqueles que chegavam a tirar os seus filhos da escola por conta do excesso de violência utilizado pelo professor durante as aulas.

Convém destacar o Regulamento n.º 56 de 10 de maio de 1867, que proibiu nitidamente os castigos corporais, devendo estes serem definitivamente extintos das práticas educativas vigentes, já que, a partir de agora, “como meios disciplinares são proscriptos os castigos corporaes” (ARQUIVO PÚBLICO DE MINAS GERAIS, 1867). Segundo este documento, só seriam aceitos as seguintes medidas para conter o mau comportamento do discente:

1. A repreensão;
2. Trabalho de leitura ou escrita, além das horas regulares;
3. Castigos que excitam o vexame;
4. Comunicação aos pais, para castigos maiores;
5. Expulsão da escola.

Nísia Floresta Brasileira Augusta, pseudônimo de Dionísia Gonçalves Pinto, importante poetisa, escritora e educadora, uma das principais figuras femininas brasileiras do século XIX que se recusou a limitar-se no âmbito doméstico subserviente e, não bastando ter em suas mãos a direção de um colégio, o que era novidade para a figura de uma mulher na época, também foi autora de vários livros e textos, tornando-se uma exceção escandalosa no meio de homens que dominavam sozinhos todas as atividades extra domésticas até então. No entanto, a ousadia do seu comportamento obrigou-a a cair no esquecimento nos estudos historiográficos brasileiros (FREYRE, 2002). Para ela, havia uma disparidade evidente entre o que previa a lei e a lentidão com que as transformações cotidianas se davam, tendo em vista que

as escolas de ensino primário tinham antes o aspecto de casas penitenciárias do que de casas de educação. O método da palmatória e da vara era geralmente adotado como o melhor incentivo para o desenvolvimento da inteligência! Não era raro ver-se nessas escolas o bárbaro uso de estender o menino, que não havia bem cumprido os seus deveres escolares, em um banco, e aplicarem-lhe o vergonhoso castigo do açoite! (FLORESTA, 1989, p. 57)

As colocações da pensadora inferem que uma instituição escolar não se constrói apenas através dos muros e da legislação vigente. Há, no preâmbulo, uma série de questões relacionadas ao modo como a sociedade se organiza e administra as suas ações simbolicamente, a partir da cultura e da ideologia vigentes. Não são as estruturas, neste caso específico os ordenamentos legais, que orientam majoritariamente as ações e a consciência humana na sua prática. Estes condicionamentos interferem e policiam, obviamente, o referido processo, no entanto, o meio cultural em que este indivíduo está inserido influencia diretamente a formação da sua consciência, negando a assunção passiva, por parte da população, de uma prescrição legal instaurada mecanicamente (THOMPSON, 1981).

Dessa maneira, o uso das agressões será uma constante durante todo esse período – agora em menor escala, tendo em vista a profunda transformação nos paradigmas educacionais essenciais ao seu funcionamento. No entanto, como reflexo da educação que esta criança recebia em casa, somado ao tratamento que muitos senhores davam aos seus escravos, as agressões permanecerão ainda por muito tempo. Por isso, esta discussão se faz ainda sobre um terreno arenoso, já que na própria contemporaneidade há toda uma gama de ações a fim de se coibir o uso da palmada como ferramenta educacional no interior do seio familiar em que esta criança está cotidianamente inserida.

Considerações finais

Não há como negar que grande parte das profundas transformações sociais e culturais que marcarão o

desenvolvimento próprio da humanidade acontecerão durante os anos de 1800. Assim, pode-se inferir que a história da educação, na verdade, reflete a história da humanidade, através das constantes transformações estruturais e a dinâmica paradigmática que servirão de base para o desenvolvimento necessário das ciências e do pensamento humano (KUHN, 1992).

Era extremamente necessário que o Estado investisse na instrumentalização de um fazer pedagógico que levasse em consideração os pressupostos agora vigentes do ser humano agora civilizado e apto a atender as necessidades de uma sociedade que vivenciava já, ainda que a passos não tão evidentes, as consequências de um processo de industrialização que lhe era inerente. Neste ambiente, não era mesmo permissível o uso de agressões físicas e castigos corporais como ferramenta pedagógica, tendo em vista que estas práticas não estavam de acordo com a ideologia exportada pelas potências econômicas europeias que dominavam ainda grande parte do mundo culturalmente. No entanto, na prática, as mudanças ocorriam a passos lentos e, por isso, o uso destes artefatos educacionais, pode-se observar, estará ainda presente em inúmeras instituições após o período imperial – atravessando o próprio século XIX e adentrando muitos anos do século posterior.

O referido retardo nas transformações das práticas escolares cotidianas se deu, especificamente, porque o Estado preocupou-se excessivamente em extinguir os castigos corporais e definir a estrutura escolar a ser desenvolvida no Império, mas, diante da necessidade evidente, o investimento que foi feito na capacitação dos professores e na qualidade dos estabelecimentos de ensino foi irrisório. Por isso, parte das tensões evidenciadas ao longo deste processo foram frutos diretos da total precariedade material das salas de aula, a ausência de objetos e materiais escolares, bem como as difíceis condições materiais dos alunos de frequentarem as aulas, ou se empenharem nos estudos (VEIGA, 2002). Dessa maneira, não se pode negar, no entanto, que gradualmente, foi-se consolidando uma transformação no modo como a criança era vista e tratada no Brasil daquela época, o que consequentemente produziu significativas alterações na consolidação da infância como sendo uma parte fundamental para a formação do caráter deste sujeito em desenvolvimento. Mas o diabo do tambor...

Referências

ARQUIVO PÚBLICO DE MINAS GERAIS (1867). *Cria a repartição de instrução pública e regula o ensino público na Província*. Coleção leis mineiras (1835-1889), t. 33, part. 2.

ARQUIVO PÚBLICO DO PARANÁ (1872). *Relatório do professor Jerônimo Durski ao inspetor geral da Instrução Pública João Franco de Oliveira e Souza*. Coleção correspondência do governo (1853-1931), vol. 17, AP n. 338.

ASSIS, Joaquim Machado de. Conto de Escola. In: ASSIS, Joaquim Machado de. *Obra Completa*, v. 2. Rio de Janeiro: Aguilar, 1959.

AZANHA, José Mário Pires. *Um ideia de pesquisa educacional*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

AZEVEDO, Aluísio. *Casa de Pensão*. São Paulo: Editora Três, 1981.

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

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., vol 1, 1994.

FLORESTA, Nísia. *Opúsculo Humanitário*. São Paulo, Cortez / Brasília, INEP, 1989.

Disponível em:

<[http://](http://pt.scribd.com/doc/45621785/Opusculo-Humanitario)

[pt.scribd.com](http://pt.scribd.com/doc/45621785/Opusculo-Humanitario)

[/doc/45621785/Opusculo-Humanitario](http://pt.scribd.com/doc/45621785/Opusculo-Humanitario)>

Acesso em: 19/05/2014.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 9ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

FREYE, Gilberto. *Sobrados e mucambos: introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil*. 13ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

_____. *Casa-grande e senzala*. 51ª ed. São Paulo: Global, 2006.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. *O ensino secundário no Brasil Império*. 2ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

KUHN, Thomas Samuel. *A estrutura das revoluções científicas*. 3ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NEVES, Fátima Maria. *O Método Lancasteriano e o Projeto de Formação disciplinar do povo (São Paulo, 1808-1889)*. Tese de Doutorado em História. Assis: UNESP, 2003.

POMPÉIA, Raul. *O Ateneu*. São Paulo: Scipione, 1995.

THOMPSON, Edward Palmer. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como um projeto de civilização. In: *Revista*

Brasileira de Educação. Anped, set-dez, 2002.

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

[1] A passagem retratada refere-se à pequena anedota “Conto de Escola”, publicada por Machado de Assis em 1896, no volume intitulado “Várias Histórias”, que retrata um ocorrido cotidiano muito comum no ambiente escolar daquela época.

[2] Trecho de uma das mais importantes obras a retratar o cotidiano dos internatos típicos do século XIX, “O Ateneu”, de Raul Pompeia, publicado pela primeira vez em 1888.

[3] Este é um dos episódios que marcam a vida do principal personagem do romance “Casa de Pensão”, escrito por Aluísio Azevedo e publicado pela primeira vez em 1884.

[4] O quaker inglês Joseph Lancaster, identificado com o trabalho pedagógico realizado em Madras, na Índia, pelo pastor anglicano Andrew Bell, e com os ideais reformadores do jurista inglês Jeremy Bentham, autor do *Panóptico*, estabeleceu em 1798, uma escola para filhos da classe trabalhadora, também utilizando monitores para o encaminhamento das atividades pedagógicas. Todavia, Lancaster amparou seu método no ensino oral, no uso refinado e constante da repetição e, principalmente, na memorização, porque acreditava que esta inibia a preguiça, a ociosidade, e aumentava o desejo pela quietude. Em face desta opção metodológica ele não esperava que os alunos tivessem “originalidade ou elucubração intelectual” na atividade pedagógica mas disciplinarização mental e física. Em Lancaster, o principal encargo do monitor não estava na tarefa de ensinar ou de corrigir os erros, mas sim na de coordenar para que os alunos se corrigissem entre si. Para Lancaster, os monitores eram os responsáveis pela organização geral da escola, da limpeza e, fundamentalmente, da manutenção da ordem, outra tarefa relevante do monitor lancasteriano. Diferentemente de Comenius, Lancaster defendia uma proposta disciplinar de instrução, relacionada à disciplinarização da mente, do corpo e no desenvolvimento de crenças morais próprias da sociedade disciplinar, e não na independência intelectual. Observa-se que a utilização de monitores, no método do educador morávio e no de Lancaster, estavam sob pressupostos pedagógicos bastante diferentes entre si. Portanto, considero oportuno problematizar o discurso, consolidado e assumido por uma historiografia de larga tradição, que trata o Ensino Mútuo e o Método Lancasteriano como métodos que se identificam entre si, como iguais, como sinônimos, apesar da visibilidade dos distanciamentos teórico-metodológicos (NEVES, 2003).

Recebido em: 29/06/2014

Aprovado em: 29/06/2014

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Método de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: