



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

REPRESENTAÇÕES DOCENTES SOBRE OS CASTIGOS ESCOLARES

MILENA CRISTINA ARAGÃO RIBEIRO DE SOUZA

SÃO CRISTÓVÃO (SE)

2015



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

REPRESENTAÇÕES DOCENTES SOBRE OS CASTIGOS ESCOLARES

MILENA CRISTINA ARAGÃO RIBEIRO DE SOUZA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas.

SÃO CRISTÓVÃO (SE)

2015

À minha família, com amor e gratidão.

AGRADECIMENTOS

Cada pessoa que passa em nossa vida passa sozinha e não nos deixa só, porque deixa um pouco de si e leva um pouquinho de nós. Essa é a mais bela responsabilidade da vida e a prova de que as pessoas não se encontram por acaso.

Charles Chaplin

Gratidão é o reconhecimento do bem que recebemos, do apoio que nos foi dado, de que não caminhamos sozinhos na jornada que escolhemos trilhar.

Realmente, eu não estava só. Mãos amigas me ajudaram na realização deste sonho. Pessoas que tenho eterna gratidão e que fazem parte das minhas preces. Peço a Deus que elas também encontrem em seus caminhos outras pessoas que as encorajem em suas conquistas, que tenham alegria no coração, força para continuar e fé na vida!

Agradeço à minha mãe Rosana, minha avó Dadá, meu Tio Mozart e minha tia Selma. Sei que nosso começo de vida demandou muito de todos vocês para criar a mim e ao Dani. Sei que vocês se dedicaram, cada um à sua maneira, para que eu tivesse uma boa educação, para que eu fosse uma criança feliz, para que eu pudesse crescer com saúde e realizasse meus sonhos. Mãe, obrigada por ter aberto mão de tanta coisa por nós; sei que não foi fácil, mas você enfrentou a vida com coragem, alegria e perseverança! Dadá, obrigada por ter nos apoiado, você também é um exemplo de vida, de coragem, de persistência, de inteligência! 80 anos e nunca deixou de estudar! Dois exemplos de vida! Obrigada por terem persistido e cuidado tão bem da gente! Cheguei aqui, num Doutorado, por causa do empenho de vocês, do amor de todos vocês. Essa vitória não é somente minha! Obrigada, mil vezes obrigada por tudo o que vocês fizeram! Minha eterna gratidão por ter uma família tão querida e divertida! Por me sentir amada! Amo vocês!

Agradeço ao meu irmão Daniel, companheiro de vida, apoio nos momentos bons e difíceis, que Deus colocou no meu caminho para que eu nunca me sentisse sozinha. Você é o irmão mais lindo do mundo! Em breve também concluirá o seu Doutorado! Conseguimos! Chegamos longe! Te amo querido irmão!

Agradeço ao meu pai Fernando, que, com coragem e muito amor à minha mãe, assumiu uma “família pacotinho” e nos deu tanto apoio. Admiro seu amor e coragem! Obrigada por tudo o que fez e faz por nós! Obrigada por escolher ser meu pai! Pelas palavras de incentivo nos momentos de decisão! “Viva, e se não der certo, estaremos aqui para você”! Foi o que me

disse quando eu saí de casa! Você não sabe quanta segurança esta frase me passou! Obrigada! Te amo!

Agradeço ao meu marido Eduardo. Há 12 anos escolhi fazer uma aliança de vida com você. Durante todo este tempo você esteve ao meu lado, acolhendo meus risos e choros. Meus momentos de insegurança, quando parecia que nada daria certo. Secando minhas lágrimas, segurando minha mão e pulando de alegria comigo quando eu recebia boas notícias. Estávamos em Florianópolis quando eu recebi a notícia de que passei no Doutorado! Gritei tanto, lembra-se? Todo mundo olhou! Tudo bem! Não devemos nos envergonhar da felicidade! Quem diria que eu conseguiria... Parecia algo tão distante... Você nunca deixou de acreditar! Acreditou desde aquele momento em que eu disse: “acho que vou fazer Mestrado, gosto tanto de educação, mas será que eu consigo?” “Claro que consegue!” Você falou! Não consegui na primeira tentativa... Chorei, mas lembro-me de suas palavras: “Essa é uma área que precisa persistir, não desiste não!” Eu insisti e foi a melhor decisão que eu tomei! Te amo Dudu! Meu companheiro!

Agradeço ao Professor Dr. Lúcio Kreutz que entrou na minha vida justamente para me incentivar a tentar o mestrado novamente. Suas palavras fizeram coro com as do Edu. Eu estava na UCS descendo as escadas e o senhor subindo. Neste momento me falou: “Você tentou o mestrado na seleção passada não foi? Eu gostei de você, tente novamente!” Imediatamente comecei a estudar. Passei! Mas não passei para um “curso”, passei para uma escolha de vida! Isso eu aprendi com o senhor, Professor Lúcio. A cada orientação eu ouvia atentamente seus conselhos: publique, participe de congressos! Com o seu enorme apoio eu participei de todos os congressos possíveis! Com a segurança que o senhor me passava, eu escrevia os artigos. A cada aceite, um pulo de alegria! Tomei um gosto danado! Não tenho palavras suficientes para agradecer tudo o que o senhor representa na minha vida! Na época eu estava passando por uma grande provação e o senhor estendeu a mão para me ajudar, mesmo sem saber o que vivenciava! O respeito e admiro imensamente! Que Deus o abençoe e retribua todo o bem que espalha pelo mundo!

Agradeço à Professora Dr^a Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas que tão bem me acolheu em Aracaju e aceitou ser minha orientadora, confiando em mim e no meu trabalho! Recordo-me quando foi à minha casa me levar para conhecer a cidade! Eu estava tão envergonhada! Com tantos afazeres, ainda se preocupou que eu não me sentisse sozinha numa cidade estranha! E realmente não me senti! Você conseguiu fazer comigo o que faz tão bem

com todos: acolher, na sua bondade e amorosidade! Desde o início confiei em você, admirei seu empenho e profissionalismo; apreciei o ser que habita em ti! Tranquilei-me: eu tinha um modelo positivo também no Doutorado! A convivência com você é uma aprendizagem constante! Sinto-me feliz e honrada por ter você como orientadora! Que seja abençoada em toda a sua caminhada!

Agradeço as professoras que gentilmente dividiram um pouco de suas vidas comigo, em meio a sorrisos e lágrimas; bolinhos e sucos de mangaba, a fim de contribuir com a construção do conhecimento. Obrigada por cada porta aberta e abraços acolhedores! Obrigada pelas palavras! Obrigada por tudo!

Agradeço também, ao Professor Dr. Jorge Carvalho do Nascimento por seus valiosos ensinamentos. Foi ótimo ter tido aula com uma pessoa tão inspiradora e competente! Sinto falta daqueles encontros!

Agradeço aos professores do Programa de Pós Graduação em Educação que se dedicam diuturnamente a oferecer um curso de qualidade. Sei que para o Programa existir, é necessário um trabalho árduo, unindo aulas, pesquisa, publicação... Enfim, muitas noites e finais de semana de empenho para que nós, alunos, possamos usufruir de um Doutorado no qual temos orgulho de estar.

Agradeço aos meus colegas de classe: Isabela, Suely, Socorro, João Paulo, Benedito, Pitanga e Luciano pelas risadas, *happy hours*, apoio e aprendizagens nesses anos. Estar com vocês foi maravilhoso! Diferenças que se complementaram! Ótimo grupo! Excelentes pesquisadores! Tenho muita estima por todos vocês!

Agradeço aos membros da minha banca de Qualificação Prof Dr. Lúcio Kreutz, Profª Drª Rosa Fátima de Souza, Profª Drª Tacyana Ramos e Prof. Dr. Anselmo Menezes pelas discussões que colaboraram para o aprimoramento do meu trabalho, me mostrando caminhos que possibilitaram novas formas de compreensão do meu objeto de estudo.

Agradeço aos membros da minha banca de defesa, Prof. Dr. Lúcio Kreutz, Profª Drª Raylane Andreza Dias Navarro Barreto, Profª Dr.ª Tacyana Ramos e Profª Dr.ª Verônica dos Reis Mariano Souza, que investiram seu tempo na leitura do meu texto, colaborando com o meu aprimoramento como pesquisadora. Muito obrigada!

Agradeço a todos os amigos de Florianópolis, Caxias do Sul e Aracaju que ouviram meus lamentos e participaram das minhas alegrias. Como disse Mario Quintana: “A amizade é um amor que nunca morre”. O que seria de mim sem ombros tão acolhedores?

Agradeço aos meus colegas de trabalho da Faculdade Estácio de Sergipe pelos abraços carinhosos quando regressei à Instituição. Um agradecimento especial ao Prof. Msc. João Paulo, meu querido coordenador, pelo generoso apoio com relação às minhas horas de trabalho! Esta mão amiga foi fundamental para que eu conseguisse dar continuidade à minha pesquisa! Muito obrigada!

Enfim, agradeço a todos os que passaram pela minha vida, deixando um pouco de si, do seu olhar, conhecimento, sorriso, palavras. Pessoas que nem sequer imaginam o quanto colaboraram para a minha construção como sujeito. Foi uma jornada riquíssima. Agora, enquanto escrevo este texto, com os olhos banhados em lágrimas, olho para trás e me recordo de tudo o que já vivi, de pessoas que ficaram na esteira da minha vida, de professores, amigos, família, dos obstáculos que trilhei... E, com toda a vida vivida, sou feliz! Ah! Como sou feliz!!

Obrigada Deus, por tudo o que tenho e sou! Dê-me condições para ser melhor a cada dia! Como escreveu Fernando Pessoa:

Posso ter defeitos, viver ansioso e ficar irritado algumas vezes, mas não esqueço de que minha vida é a maior empresa do mundo e que posso evitar que ela vá à falência. Ser feliz é reconhecer que vale a pena viver, apesar de todos os desafios, incompreensões e períodos de crise. Ser feliz é deixar de ser vítima dos problemas e se tornar um autor da própria história. É atravessar desertos fora de si, mas ser capaz de encontrar um oásis no recôndito da sua alma. É agradecer a Deus a cada manhã pelo milagre da vida. Ser feliz é não ter medo dos próprios sentimentos. É saber falar de si mesmo. É ter coragem para ouvir um “Não”!!! É ter segurança para receber uma crítica, mesmo que injusta... Pedras no caminho? Guardo todas, um dia vou construir um castelo!

RESUMO

A presente Tese de Doutorado teve como objeto os castigos escolares e como objetivo, propôs-se investigar a construção de práticas e representações de dez professoras das primeiras séries do ensino fundamental, graduadas em pedagogia entre as décadas de 1970 a 2014, sobre os castigos utilizados em sala de aula. O caminho metodológico utilizado pautou-se na História Oral Temática, apoiado nas obras de Alberti (2003); Ferreira e Amado (2006); e Portelli (2006). O tratamento das entrevistas foi realizado através da análise textual discursiva de Roque Moraes (2007). Esta pesquisa está centrada teoricamente em Pierre Bourdieu, em especial nos conceitos de *habitus* e campo; bem como em Roger Chartier, com os conceitos de práticas, representações e apropriação; além de outros autores capazes de transitar por entre as tramas das relações e tensões socioculturais; das práticas e representações de sujeitos ordinários, interrogando a pluralidade do cotidiano, os modos de pensar, dizer e fazer dos sujeitos que compõe a escola. Diante da trajetória apontada, trago à tona a Tese que defendo em relação aos castigos escolares: 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. Como resultado, foi observado que as docentes investigadas dizem utilizar diferentes tipos de castigos em sala de aula, com ênfase nos castigos morais, porém relataram o uso de castigos físicos em sua história de vida escolar, bem como na prática de suas colegas de trabalho. Para elas, o castigo tem a função de disciplinar no sentido kantiano, ou seja, formar bons cidadãos para vida em sociedade. Afirmaram, ainda, acreditar que a escolha dos castigos a serem utilizados em classe está relacionado às vivências familiares e escolares e não à aprendizagens formais. O Estatuto da Criança e do Adolescente foi mencionado como uma importante lei, porém, foi vista de maneira ambígua, isto é, se por um lado contribuiu positivamente por provocar a diminuição dos castigos corporais, também prejudicou a ação docente, na medida em que “retirou a autoridade do professor”. A Tese foi finalizada sugerindo possibilidades de ação na perspectiva da formação continuada, a fim de lidar com os castigos a partir de um prisma pedagógico. Saliento que investigar a construção das práticas e representações docentes sobre os castigos escolares, culmina num processo de desnaturalização de uma ação corriqueira no universo educacional, permitindo pensar em possibilidades de ação frente a esta temática; bem como estimula a refletir sobre a importância de se manter um olhar para a docência no que concerne a sua dimensão social, cultural, histórica e subjetiva, uma vez que são eles que atuam na mediação e na construção do processo ensino-aprendizagem.

Palavras chave: Castigos Escolares. *Habitus*. História da Educação. Representações docentes.

ABSTRACT

This Doctoral Thesis was to object school punishment and the objective, set out to investigate the construction of practices and representations ten teachers of the first grades of elementary school, graduated in pedagogy between the decades from 1970 to 2014, about the punishments used in the classroom. The methodological approach used was based on the thematic oral history, supported the works of Alberti (2003); Ferreira and Beloved (2006); and Portelli (2006). The treatment of the interviews was conducted by discursive textual analysis of Roque Moraes (2007). This research is theoretically centered on Pierre Bourdieu, especially the concepts of habitus and field; as well as Roger Chartier, with the concepts of practices, representations and ownership; and other authors able to move through the frames of relationships and socio-cultural tensions; practices and representations of ordinary subjects, interrogating the plurality of daily life, ways of thinking, saying and doing of the subjects that make up the school. Before the appointed path, bring forth the thesis that I advocate in relation to school punishment: the incorporation of punishment in professional teaching practice is intertwined with the history of life, especially with the knowledge learned in childhood (through family and school) and is naturalized in the actions and having little to do with the training courses, which makes your choice is not based on knowledge and pedagogy knowledge. As a result, it was observed that the teachers surveyed say they use different types of punishment in the classroom, emphasizing the moral punishment, but reported the use of physical punishment in their history of school life as well as in the practice of their colleagues. For them, the punishment has the disciplinary function in the Kantian sense, ie make good citizens for life in society. Said, still believe that the choice of punishments to be used in class is related to the family and school experiences and not to formal learning. The Status of Children and Adolescents was mentioned as an important law, however, was seen in an ambiguous manner, that is, on the one hand positively contributed to cause the decrease in corporal punishment, also damaged the teaching action, in that " removed the authority of the teacher. " The thesis was completed suggesting possibilities of action in view of continuing education in order to deal with the punishment from a pedagogical perspective. I note that investigate the construction of teacher practices and representations on school punishments, culminating in a denaturalization process of a trivial action in the educational universe, allowing thinking ahead possibilities of action to this subject; and stimulates reflection on the importance of maintaining a look at teaching in regard to its social, cultural, historical and subjective, since they are working in mediation and construction of the teaching-learning process.

Keywords: School punishment. *Habitus*. History of Education. Teacher Representations.

RÉSUMÉ

Cette thèse de doctorat était de se opposer peine de l'école et de l'objectif fixé pour étudier la construction de pratiques et de représentations dix enseignants des premières classes de l'école élémentaire, est diplômé en pédagogie entre les décennies 1970-2014, sur les peines utilisés dans la salle de classe. L'approche méthodologique utilisée a été basée sur l'histoire orale thématique, a soutenu les œuvres d'Alberti (2003); Ferreira et Beloved (2006); et Portelli (2006). Le traitement des interviews a été réalisée par discursive analyse textuelle de Roque Moraes (2007). Cette recherche est théoriquement centré sur Pierre Bourdieu, en particulier les concepts d'habitus et de champ; ainsi que Roger Chartier, avec les concepts de pratiques, représentations et la propriété; et d'autres auteurs capable de se déplacer à travers les cadres de relations et les tensions socio-culturelles; pratiques et représentations de sujets ordinaires, et interrogent la pluralité de la vie quotidienne, des façons de penser, disent et font des sujets qui composent l'école. Avant le chemin nommé, enfanter la thèse que je défends par rapport à la peine de l'école: l'incorporation de la peine dans la pratique de l'enseignement professionnel est intimement liée à l'histoire de la vie, en particulier avec les connaissances acquises dans l'enfance (par famille et l'école) et est naturalisé dans les actions et ayant peu à voir avec les cours de formation, ce qui rend votre choix ne est pas fondée sur la connaissance et la pédagogie connaissances. En conséquence, il a été observé que les enseignants interrogés disent qu'ils utilisent différents types de punition dans la salle de classe, en insistant sur la punition morale, mais a signalé le recours aux châtements corporels dans leur histoire de la vie de l'école ainsi que dans la pratique de leurs collègues. Pour eux, la peine a la fonction disciplinaire au sens kantien, ce est à dire faire de bons citoyens pour la vie en société. Said, croient encore que le choix des peines à être utilisé en classe est liée à des expériences de la famille et de l'école et non à l'apprentissage formel. Le statut des enfants et des adolescents a été mentionné comme une loi importante, cependant, a été vu de manière ambiguë, ce est, d'une part positivement contribué à provoquer la diminution de châtements corporels, a également endommagé l'action de l'enseignement, dans ce " retiré l'autorité de l'enseignant ". La thèse a été achevée suggérer des possibilités d'action dans la perspective de la formation continue afin de faire face à la punition d'un point de vue pédagogique. Je constate que la construction d'enquêter sur les pratiques des enseignants et des représentations sur sanctions scolaires, aboutissant à un processus de dénaturalisation d'une action banale dans l'univers de l'éducation, ce qui permet de penser avant possibilités d'action à ce sujet; et stimule la réflexion sur l'importance de maintenir un oeil à l'enseignement à l'égard de son environnement social, culturel, historique et subjective, car ils travaillent dans la médiation et la construction du processus d'enseignement-apprentissage.

Mots-clés: Sanction scolaire. Habitus. Histoire de l'éducation. représentations des enseignants.

SUMÁRIO

1. PALAVRAS INICIAIS.....	13
1.1 Castigos escolares: um breve estado da arte.....	16
1.2 Iniciando a viagem: problematização e objetivos	21
1.3 O solo por onde caminhar: categorias de análise.....	23
1.4 Trilhas e atalhos: o percurso metodológico.....	27
1.5 Mais que a soma das partes: a estrutura do texto.....	28
2. NO PERCURSO: O CONTATO, O ENCONTRO, O DIÁLOGO	30
2.1 O contato.....	30
2.2 O encontro.....	36
2.3 O Diálogo.....	38
3. “NA MINHA SALA DE AULA EU FAÇO ASSIM [...]”	42
3.1 “Olhe como as outras professoras fazem! Prefiro o meu jeito”.....	49
3.2 O discurso dos direitos – construções históricas e sociais.....	58
3.3 Castigos: representações sobre uma prática.....	71
4 “AH! EU FAÇO ASSIM, PORQUE”. CONSTRUINDO PRÁTICAS....	80
4.1 “Minha base foi minha família e minha escola” sobre <i>habitus</i> e castigos escolares	91
5 “NÃO, NÃO ME AJUDOU EM QUASE NADA [...]”. O CURSO DE PEDAGOGIA E A QUESTÃO DOS CASTIGOS ESCOLARES	102
5.1: Caminhos possíveis.....	129
PALAVRAS FINAIS.....	141
REFERÊNCIAS.....	146
APÊNDICES.....	158

APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA	159
APÊNDICE B: CASTIGOS ESCOLARES NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DISCURSOS NORMATIVOS	162
APÊNDICE C: O MÉTODO LANCASTERIANO E AS PRÁTICAS DE CASTIGOS ESCOLARES	187
APÊNDICE D: UMA VISITA AO PENSAMENTO PEDAGÓGICO SOBRE OS CASTIGOS À LUZ DE PENSADORES MODERNOS.	201
APÊNDICE E: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	224

1. PALAVRAS INICIAIS

Era um dia de sol em Florianópolis, céu azul, sem nuvem alguma, calor aquecendo o corpo e o desejo de que aquela segunda-feira ensolarada durasse até o final da semana!

O anseio era justificado: aquele era meu primeiro dia como estagiária de Psicologia numa conceituada escola de educação infantil e ensino fundamental da cidade. Eu nunca havia trabalhado com crianças e estava apenas no quarto semestre da faculdade, no ano de 2000. Felicidade, nervosismo, medo, realização... Uma mistura de sentimentos tomava conta de mim. Aquele dia de sol me acalmava, mesmo porque eu acreditava na ideia de que crianças brincando no parque eram mais fáceis de lidar do que crianças presas na sala de aula por conta de uma chuva torrencial (fato nada incomum em Florianópolis!).

Fui designada para trabalhar como “auxiliar de classe volante”. A função das auxiliares era ajudar as professoras em suas tarefas cotidianas e substituí-las quando houvesse necessidade. O termo “volante” imprimia uma característica diferenciada: eu auxiliava a todas as professoras da escola, não tendo uma turma específica.

Minha primeira experiência foi em conjunto com a professora responsável pelo infantil III, com crianças entre 03 e 04 anos de idade. Com Piaget e Freud na memória, lá fui eu! E agora? A teoria estava “recém saída do forno”, mas como me portar frente aos desafios diários? Olhos atentos a todos os gestos, ouvidos captando todas as falas e assim meu aprendizado se consolidava, quase de maneira artesanal (VILELLA, 2003), realizado em serviço, com uma colega mais experiente me mostrando o que e como fazer.

“Vamos crianças, vamos sentar na roda inicial para desenhar a nossa rotina!” dizia a professora. Eu era como o eco dela: “vamos pessoal, na rodinha!”. “Vamos Arthur, está na hora! Você vai perder o início! Agora é na roda!” bradava a docente. Eu, ecoando sua voz, falava: “vamos Arthur, vamos para a roda!”. Nada do Arthur sentar na roda, ele estava de pé na porta, com rostinho triste, chamando o pai. Minha vontade era pegá-lo no colo e levá-lo, mas a professora disse para que eu me acalmasse e o deixasse, que se ele não quisesse vir, não teria problemas, “deixe que ele faça o tempo dele” dizia. Minutos depois ele sentou na roda, quieto e me abraçou, participando das atividades previstas.

O meu dia seguiu com a mesma atenção inicial. Ouvindo, observando, registrando e, assim, aprendendo a ser professora.

Na semana seguinte, quando eu já me sentia confortável com as crianças do infantil III, fui designada para ficar com as crianças do infantil IV (04 a 05 anos). Tudo novo! Outra sala de aula, outra professora, nova abordagem. A roda inicial já estava montada com as almofadas no chão, esperando as crianças sentarem-se para a construção da rotina. O Luiz não queria vir, ficou na porta, como tentando encontrar a mãe no meio dos pais que se despediam dos seus filhos. Deixei-o, conforme aprendi com a primeira professora. Pois bem, ouvi um sonoro “Luiz, já para cá agora! Senão já sabe! Sem desenho!”. Indaguei se haveria problemas dele ficar um pouco na porta, para dar tchau à sua mãe. “De jeito nenhum! A aula começou e não gosto de desobediência!”. Disse a docente. “Comigo é assim: temos regras e se desrespeitar vai ficar de castigo sem o que gosta de fazer!”. A partir de então entendi que cada professora agia à sua maneira.

O mês ia se despedindo, com quem eu ficaria agora? Fui informada que a professora da primeira série havia faltado e então seria direcionada para as crianças de sete anos, a fim de aplicar exercícios enquanto a professora substituta não chegava. Primeira recomendação dada por uma professora: “ajude-os com as atividades e quem desobedecer pode deixar sem recreio, eles já sabem disso, estão acostumados!”. Outra forma de agir, diferente das anteriores.

O interessante nesse processo todo foi que, na primeira reunião em que participei com a coordenadora pedagógica, foi pontuada a forma como eu deveria lidar com as transgressões infantis: “quando a criança desrespeitar alguma regra separe-a do grupo e converse com ela; após, dê uma nova oportunidade, não retire suas atividades, nem o recreio”. Contudo, frente aos desafios cotidianos, esta recomendação era “colorida” por outras ideias. Eu presenciei – além das ações relatadas - gritos, beliscões e incentivos para que um aluno batesse no outro.

A cada dois meses nós tínhamos encontros para discutir a prática pedagógica. Diversos temas eram abordados: limites, agressividade, relação entre a família e a escola, indisciplina, dificuldade de aprendizagem... Mas e os castigos? Por que, os castigos não foram contemplados em nenhuma das reuniões? Ora, se partirmos do princípio que a relação professor-aluno faz parte do núcleo do trabalho docente, cujos efeitos se irradiam sobre outros elementos do ofício; e que os alunos são sujeitos “capazes de iniciativa e dotados de certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores” (TARDIFF e LESSARD, 2008, p.35), as discussões sobre os castigos – situações efetivamente relacionais – não deveriam ser desprezadas ou secundarizadas nos debates e análises.

O ambiente escolar era um lugar que me fascinava. Os conflitos lá vivenciados me estimulavam a questionar cada vez mais as práticas docentes, e, fundamentalmente, a minha prática, afinal, eu era uma estudante de psicologia e estava atuando com docência, vivenciando o universo pedagógico formal, *lócus* para o qual não fui de fato preparada. Minha aprendizagem dependia do que eu lia, via, ouvia, experimentava e trocava com as colegas pedagogas.

No último ano da Graduação em Psicologia, eu escolhi continuar na área educacional, de modo que optei cumprir o estágio curricular em Psicologia da Educação, donde participei de um projeto de extensão em formação docente. Minha incumbência era entrevistar professoras da educação infantil e séries iniciais, a fim de buscar suas percepções sobre a docência, resultando na elaboração de um artigo. Este deveria ter como temática o que de mais latente foi observado nos depoimentos. Todavia, diferentemente do que eu esperava, a questão dos castigos não ficou explícita em suas falas, mas sim a interposição entre os papéis materno e docente, exemplificado pela expressão: “sou meio mãe, meio professora”. Temática que também me interessou e sobre a qual eu dissertei durante o Mestrado em Educação, concluído em 2010 na Universidade de Caxias do Sul/RS.

Neste, foi realizado um grupo focal com oito professoras a fim de compreender suas representações sobre a docência na educação infantil, onde a questão dos castigos fez-se presente quando afirmaram que em alguns momentos puniam seus alunos inspiradas em suas experiências escolares. Tal fala lembrou-me sobre as vivências na graduação e reforçou o desejo em compreender os castigos na perspectiva docente.

Desta forma, sempre que havia um espaço de diálogo no meu cotidiano, eu introduzia a temática dos castigos nas rodas de conversa, fazendo emergir interrogações e exclamações. Os depoimentos que mais me chamaram a atenção foram de pessoas na faixa etária entre 20 e 30 anos alegando terem recebido como castigo algumas palmatoadas nas mãos: “era palmatória na escola e se não respeitasse era em casa também!”, comentaram algumas pessoas no grupo. Confesso que meu estranhamento residiu no uso de um objeto que eu acreditava já ter sido abolido das salas de aula, em especial em períodos tão recentes.

Diante das situações vivenciadas, interessei-me - ainda mais - em pesquisar sobre os castigos escolares, não na perspectiva da dualidade certo e errado; tampouco analisando suas decorrências no desenvolvimento infantil; mas investigando como são pensadas e construídas

as práticas dos castigos. Como as professoras escolhiam os castigos? Qual a relação dos cursos de formação, bem como da trajetória de vida, com as suas escolhas?

Para responder a estas e outras questões, escolhi transitar pelo solo da História, mais especificamente da História da Educação, tendo em vista a compreensão dos processos históricos colaborem com a desnaturalização de práticas e representações, permitindo a perda da ingenuidade, na medida em que oportuniza olhar as relações imersas num caldeirão de divergências, lutas, hierarquizações (PESAVENTO, 2008). Apropriando-me das palavras de Veiga-Neto (1996, p.24) ficarei satisfeita “se puder contribuir para que cada [...] professora não aceite automática e silenciosamente, de modo não problemático” os castigos por elas utilizados, refletindo sobre a construção cultural de tais práticas.

1.1 CASTIGOS ESCOLARES, UM BREVE ESTADO DA ARTE

O interesse pelos castigos infligidos às crianças vem mobilizando pesquisadores há alguns anos. Diversas áreas do saber, como Pedagogia, Psicologia, História, Sociologia, Enfermagem, Medicina entre outras, dedicam-se a investigar as práticas de castigos direcionados ao público infantil, com enfoques diferenciados, transitando desde as representações infantojuvenis sobre este tema, até as decorrências de tais práticas no desenvolvimento da criança e do jovem.

Interessada em saber o que vem sendo produzido sobre castigos nos Programas de Pós-Graduação brasileiros, investiguei a Biblioteca de Teses e Dissertações da Capes, utilizando como assunto a palavra “castigo”. Nesta primeira busca, foram explicitados 320 estudos com ênfases diversas (casa, escola, escravos, criminalidade, prisões, forças armadas, religião, violência doméstica, etc.), compreendendo os anos de 1987 a 2014. Todavia, meu interesse eram os castigos aplicados no universo escolar. Assim, delimitando a pesquisa a esse tema, foram localizados 48 trabalhos, sendo 36 dissertações de Mestrado e 12 teses de Doutorado.

Porém, minha pesquisa necessitava de mais delimitação, visto que a maioria destes textos apenas tangenciavam a questão do castigo, não o abordando como tema central. Assim, debrucei-me na investigação sobre quais dos estudos expostos enfatizavam os castigos escolares aplicados em crianças, elegendo como uma das “palavras chave” os termos “castigo” ou “disciplina/indisciplina”.

Como resultado, as expressões “disciplina/indisciplina” apareceram como “palavra chave” em nove trabalhos e o vocábulo “castigo” apareceu em sete. Ou seja, em dezesseis teses e dissertações as formas de disciplinamento foram investigadas no universo escolar.

Delimitando ainda mais, busquei trabalhos acadêmicos que tratassem dos castigos escolares numa perspectiva histórica. Alguns estudos foram evidenciados, contribuindo para pensar as práticas de castigos como construções culturais.

Maria José de Moraes Pereira, em 2003, buscou na sua Tese de Doutorado intitulada “Disciplina-disciplinamento: da vara de marmelo a cadeirinha do pensamento”, o entendimento para os problemas dos castigos investigando os registros escolares de três escolas de ensino fundamental e uma escola normal de Minas Gerais, compreendendo o período histórico de 1900 a 2000.

Rita de Cássia de Souza dissertou sobre as práticas disciplinares em seu mestrado defendido em 2001, mergulhando nas reformas educacionais mineiras a partir da “Revista do Ensino”, compreendendo o período de 1925 a 1930. Em 2006, a autora retornou ao tema da disciplina em sua tese de doutorado, problematizando os dispositivos disciplinares utilizados nos grupos escolares de Belo Horizonte entre as décadas de 1925 a 1955.

Dimas Santana Souza Neves, no ano de 2004, defendeu sua dissertação de Mestrado sobre os dispositivos disciplinares e a inspeção escolar em Mato Grosso, de 1889 a 1930, a partir de estudos sobre os inspetores escolares e as relações político-pedagógicas existentes, praticadas e relatadas.

Talita Bank Dalcin, em 2006, pesquisou em sua dissertação de mestrado os castigos corporais nas escolas domésticas do Paraná (1857-1882) e suas implicações para a formação dos educandos.

Tânia Mara Pereira Vasconcelos investigou o tema das práticas disciplinares em 2009, analisando em sua dissertação de Mestrado, as práticas educativas em uma escola paroquial numa comunidade do sertão da Bahia (1941-1957).

Também em 2009, Edna Maria Rangel de Sa Gomes inquiriu a trajetória de vida e as práticas pedagógicas de Adelle Sobral de Oliveira, no período de 1900 a 1940, visando perceber como se deu sua atuação como educadora e administradora, no Externato Ângelo Varela, em Ceará-Mirim/RN.

Itacyara Viana Miranda se dedicou ao tema das práticas disciplinares em sua dissertação de mestrado, defendida em 2012 com o título "Instrução, Disciplina e Civilização:

uma perspectiva de leitura acerca das aulas públicas e particulares na Parahyba do Norte (1860-1889)", abordando elementos importantes para pensar as práticas de castigos escolares, na medida em que apontou os direcionamentos punitivos contidos nas legislações paraibanas do período investigado.

Vale salientar, que os estudos anteriormente citados realizados sobre os castigos escolares denunciavam um universo escolar impregnado de práticas que aviltavam o corpo dos alunos; ações também referendadas em outros estudos, como o de Ana Maria Galvão (2001), que em pesquisa realizada na região açucareira da Paraíba entre 1890 e 1920, mencionou diferentes tipos de castigos e instrumentos utilizados para tal, como açoites, palmatórias e chicotes.

Jorge Carvalho do Nascimento (2004) investigando as práticas disciplinares na Escola Agrícola Benjamim Constant/SE, nos primeiros anos do século XX, relatou que diversos alunos abandonaram os estudos por não suportarem os castigos aplicados pelos docentes. Graça (2002) afirmou que em Aracaju/SE, na década de 1950, o uso dos castigos físicos era comumente praticado em alguns ginásios aracajuanos: "lá no Tobias, o diretor dava palmatoadas nos alunos do ginásio também. Lembro de uma vez que dois colegas meus estavam trocando socos e foram para a direção. De lá da sala a gente ouvia os gritos deles." (apud GRAÇA, 2002, p. 115).

No intuito de situar historicamente os castigos aplicados no universo escolar¹, realizei pesquisas bibliográficas que me levaram até a Legislação de Ensino de primeiras letras, pioneira no Brasil, conhecida como Lei Imperial de 15 de outubro de 1827. Esta firmava a proibição do uso dos castigos físicos nas escolas, substituindo-os pelos de cunho moral, baseado no método lancasteriano², que fortalecia ações como: "quarentena num banco particular; [...] isolamento num gabinete especial [...] ou permanecer em frente de um cartaz, onde estão listadas as faltas cometidas". (BASTOS, 1999, p.96).

A citada Lei foi legitimada posteriormente por discursos reforçando o não uso dos castigos físicos, sob a alegação de que era uma prática agressiva, criava aversão nos alunos,

¹ Vide Apêndice B, o qual aborda os castigos escolares na história da educação e os discursos normativos

² Vide Apêndice C. O Método Lancasteriano, também conhecido como Método Mútuo, foi sistematizado pelos ingleses Andre Bell (1753-1832) e Joseph Lancaster (1778-1838) no século XIX, com o propósito de ensinar de uma só vez a um grande número de alunos. Neste método, um professor ensinava a matéria para um grupo de alunos mais adiantados (monitores), os quais deveriam instruir seus colegas da mesma forma como aprenderam com o professor. O sistema era controlado por forte disciplina, contudo, não eram permitidos os castigos físicos, mas sim aqueles que pudessem provocar vergonha. Para aprofundar o conhecimento vide os seguintes textos: NEVES (2003); LANCASTER (1890); BASTOS (1999)

não conduzia à civilidade e não coadunava com a nova ordem que se estabelecia, num país em busca do progresso social e moral. (SOUZA, 2003).

Em decorrência do Ato Adicional publicado em 12 de agosto de 1834 - que instituiu a descentralização do sistema educacional, conferindo às Províncias a responsabilidade de regular a instrução primária e secundária - várias Províncias estabeleceram leis para regular a instrução pública, corroborando com Lei Imperial que substituiu os castigos físicos pelos morais. (FARIA FILHO, 2011).

Todavia, ao lançar o olhar para o cotidiano oitocentista, foi possível verificar a convivência entre diferentes modos de castigar, ou seja, havia docentes que utilizavam os castigos físicos, refutando outra possibilidade de disciplinar os alunos e aqueles que buscavam mudar sua prática para adequar-se à legislação, seja por acreditarem na incivilidade dos castigos físicos, seja por temerem sanções legais. Independentemente das motivações, as legislações, associadas aos discursos pedagógicos, marcaram o início das mudanças nas práticas de castigos escolares no Brasil. Em meio aos diversos preceitos, a temática envolvendo os castigos infantis era enfatizada, tendo em vista ser este um tema deveras importante para um momento histórico em que civilizar e moralizar as crianças através da escola estava na ordem do dia.

Com a chegada do século XX, iniciou-se um gradativo desaparecimento dos temas que abordavam os castigos escolares junto às legislações educacionais brasileiras. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961) não explicitava como deveriam ser os castigos ministrados em sala de aula. Nesta, constava apenas em seu Art. 43 que “Cada estabelecimento de ensino médio disporá em regimento ou estatutos sobre a sua organização, a constituição dos seus cursos, e o seu regime administrativo, disciplinar e didático”.

A Reforma do Ensino de Primeiro e Segundo Grau de 1971 (LEI N. 5.692, de 11 de agosto de 1971) também imputou aos regimentos internos o tratamento sobre os castigos, conforme aponta o Art. 2º, parágrafo único: “A organização administrativa, didática e disciplinar de cada estabelecimento do ensino será regulada no respectivo regimento”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), também transferiu para os regimentos internos a forma mais adequada de lidar com os casos de indisciplina.

Cabe destacar que em 1988 a Constituição Federativa do Brasil deu um importante passo para o olhar sobre a criança e o adolescente. Nesta, eles foram vistos como sujeitos de direitos, respeitados na sua integridade física, moral e intelectual. De acordo com o art. 227: “É dever da família, da sociedade e do Estado [...] colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”. Neste sentido, já consta na referida Constituição a proibição expressa da violência física, mas não trata especificamente dos castigos impetrados ao público infantil.

Com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069 de 13 de julho de 1990), as discussões sobre o tratamento dado à infância e juventude ganharam relevância. Ele dispôs sobre a proteção integral de crianças e adolescentes, promovendo uma mudança significativa no olhar para este público, legitimando e reforçando um discurso de convivência não violenta e respeito. Contudo, tal Estatuto não contemplou um item que abordasse as práticas de castigos, seja em casa ou na escola. Este reconheceu que as crianças têm direito ao respeito dentro do ambiente escolar (artigo 53, inciso II), mas não sugeriu formas de lidar com os castigos, diferentemente das legislações oitocentistas. Sendo assim, ao longo do século XX, os castigos escolares deixam de ser explicitados, dando lugar a um discurso mais amplo de convivência não violenta e respeito.

Em 2003, em face de um cotidiano ainda permeado por práticas de castigos físicos e psicológicos, seja em casa, na escola ou em outros espaços de socialização; as discussões sobre os castigos foram retomadas nas legislações. A então deputada Maria do Rosário manifestou o Projeto de Lei Nº 2654/2003, que dispõe sobre o artigo 17 do Estatuto da Criança e do Adolescente, visando reforçar os direitos deste público de ser educados e cuidados sem o uso de castigos corporais ou humilhantes. Este Projeto de Lei encontra-se parado na Câmara dos Deputados desde 2006. Em 2010, a deputada Teresa Surita, propôs o Projeto de Lei 7672/2010, com intuito semelhante ao do Projeto de Lei 2654/2003, o qual foi aprovado em 04/06/2014 sob a designação de “Lei Menino Bernardo”³, (Lei 13.010/2014). Ambos os projetos fazem parte de um movimento mundial, tendo a Organização das Nações Unidas como apoiadora.

No Brasil, o foco encontra-se na “Rede não Bata, Eduque”, que agrega diversas instituições e pessoas físicas na defesa dos direitos da criança e do jovem. As Instituições

³ O nome foi escolhido em homenagem à Bernardo Boldrini, uma criança de 11 anos, cujo corpo foi encontrado no mês de abril/2014, enterrado às margens de uma estrada em Frederico Westphalen (RS), vítima de violência doméstica. O pai e a madrasta são suspeitos de terem participação na morte do menino.

imbricadas neste tema afirmam que o intuito não é punir, mas balizar algumas ações, tais como a criação de programas de conscientização sobre o tema e o incentivo a pesquisas para melhor compreender os castigos nas mais diversas perspectivas teóricas.

Neste sentido, movimentos com vistas à discussão sobre os castigos direcionados ao público infantil voltaram à tona, levando à conclusão de que este é um tema que está em plena vivacidade, estimulando uma investigação histórica, cultural, social e subjetiva

1.2 INICIANDO A VIAGEM: PROBLEMATIZAÇÃO E OBJETIVOS

“João Gabriel não faça isso! João, vou te botar de castigo, já avisei! Vou contar até três para você entrar na fila com o grupo! 1...2...3! Pronto, vai ficar sem ir no recreio com os amigos e quem perdeu foi você! Vai lanchar na sala para aprender a obedecer!”⁴

O relato acima ocorreu durante uma observação feita por mim, numa turma de crianças da primeira série do ensino fundamental (atual segundo ano da educação básica) em 2010, numa escola municipal de Caxias do Sul/RS. No final da aula conversei com a professora e perguntei o motivo da escolha do castigo aplicado no João. Ela respondeu: “porque é assim, se ele não segue a regra deve ficar afastado, pensando” Insisti na pergunta, indagando como ela aprendeu esta forma de castigar, ao que ela respondeu: “não sei, nunca parei para pensar nisso de verdade. Hoje a gente não pode ser mais enérgico, não pode nada, é diferente da minha época. Antigamente era melhor, a gente tinha mais autonomia, podia fazer do jeito que agente achava certo”. Indaguei se outras professoras agiam da mesma forma, e ela respondeu: “não sei, depende do jeito de cada professora.”

Ora, o que seria “jeito”? Era uma escolha consciente? O que o castigo representava para ela e para outras docentes? Teria relação com os castigos que vivenciou na sua história de vida, seja como filha ou como aluna? Aprendeu durante o processo de formação profissional ou ao longo de sua trajetória como professora? Enfim, que sentido as professoras atribuem aos castigos utilizados em sala de aula? Como constroem suas práticas?

As indagações supracitadas levaram-me a refletir se o castigo se configuraria como um *habitus*. De acordo com Bourdieu (1998) *habitus* é a internalização de traços culturais; um processo de inculcação de valores, condutas e comportamentos que o sujeito incorpora ao

⁴ Este trecho retrata uma história real.

longo da vida sem que tenha consciência. Ele está presente quando o sujeito age sem pensar, automaticamente. Seria, então, o castigo um *habitus*, sendo incorporado no processo de aprendizagem dos professores, no repertório da cultura escolar e aplicado na sala de aula, sem reflexão sobre seu uso?

A resposta a esta e outras indagações conduziram-me ao encontro daqueles que definem quando, como e porque castigar, ou seja, os professores; a fim de investigar a construção de suas práticas e representações sobre os castigos aplicados nas escolas. O estudo das representações possibilita revelar a produção dos sentidos dados pelos docentes ao uso dos castigos escolares, oportunizando conhecer o processo de produção de suas práticas, bem como considerar o processo histórico do qual fazem parte.

Deste modo, o cenário de investigação dessa Tese envolve a escuta de dez professoras aracajuanas, formadas em pedagogia, sobre a construção de suas práticas e representações a respeito dos castigos utilizados em crianças nas primeiras séries do ensino fundamental, compreendendo o período histórico entre as décadas de 1970 a 2010, problematizando-as à luz dos estudos histórico e culturais.

A escolha pelo sexo feminino foi em decorrência de sua presença massiva nas primeiras séries do ensino fundamental. Conforme dados da Sinopse Estatística da Educação Básica, divulgada pelo Ministério da Educação em 2011, este aponta que 97,06% ⁵ dos docentes deste nível de ensino são mulheres.

O marco temporal apontado (1970-2010) foi escolhido em face de algumas inquietações decorrentes de conversas com um grupo de professoras das séries iniciais do ensino fundamental. Em nossos diálogos sobre a educação das crianças, aquelas que iniciaram a docência na década de 1970 alegavam que a partir da Constituição de 1988 elas sentiram a perda do poder de legislar sobre o tipo de castigo a ser utilizado nas crianças. As professoras afirmavam que anteriormente à referida Constituição, tinham liberdade de castigar conforme achavam correto, utilizando-se, inclusive, de castigos físicos, balizado em alguns momentos pela família. Contudo, após este período, e reforçado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, sentiram-se enfraquecidas em sua autoridade, sendo compelidas a utilizar outras formas de castigo. Já as professoras que iniciaram a formação e a docência após a década de 1990, não perceberam as legislações como um ponto que tenha influenciado na escolha dos castigos a serem utilizados.

⁵ Ver: <http://portal.mec.gov.br/>.

Tais depoimentos levaram-me a pensar na relação entre o prescrito e o vivido, ou seja, entre o que consta nas legislações, decretos e regimentos escolares; e o que efetivamente o no cotidiano escolar. Considerar os ordenamentos legais como um dos caminhos para se entender a construção das práticas e representações sobre os castigos escolares, oportuniza pensar a relação entre as normas, as práticas pedagógicas e o contexto cultural no qual se inserem, pensando a cultura como fruto da construção humana, sendo uma forma simbólica de explicar e traduzir a realidade, partilhada pelos sujeitos ao longo do tempo. (CHARTIER, 1990).

1.3 O SOLO POR ONDE CAMINHAR: CATEGORIAS DE ANÁLISE

Problematizar os castigos escolares exigiu transitar por dois importantes solos: a História da Educação e a História Cultural.

Conforme Lopes

Ao historiador da educação pede-se que olhe o presente, que viva o presente, pensando esse presente como chave de entrada no passado. Pede-se ainda que, consciente de pregnâncias, penetre no passado, como Freud ou Sherlock Holmes, em busca de traços, pistas e sinais, rastros por onde talvez não tenha passado o sujeito do seu trabalho, mas onde estava o ar que respirava, o olho que o olhava. Rastros sempre lacunares e confusos, que subsistiram em formas de expressões variadas... objetos, gestos, discursos [...] (LOPES, 2001, p.40).

No meu caminhar, a “lupa de Sherlock Holmes” foi utilizada para – entre outras questões - investigar as representações docentes sobre os castigos utilizados em sala de aula; a construção de suas práticas disciplinares; o saber/ser social que as professoras levam à escola e suas relações com o saber instituído pela escola; além de refletir sobre os castigos como caminho para civilizar sujeitos⁶, procurando examinar tais questões frente ao contexto histórico e cultural nas quais foram produzidas.

⁶ Civilizar pressupõe uma mudança de comportamento em direção ao controle dos próprios sentimentos, traduzido no corpo, hábitos e costumes. Todo homem é um ser social, diz o sociólogo Norbert Elias, ao passo que toda ação individual é também social, tornando-nos seres interdependentes. Assim, seremos tanto mais civilizados quanto maior for o autocontrole em prol da coletividade. Contudo, o comportamento civilizado não é natural do ser humano, demandando intenso processo de aprendizagem. Para tanto, existem controles externos com o intuito de direcionar as ações individuais rumo à civilidade, como regras de conduta, manuais de etiqueta, literatura e discursos moralistas. Desta forma, sentimentos de embaraço, repugnância e vergonha se tornaram comuns, uma vez que o processo civilizador ocorreu com o intuito de diferenciar comportamentos (entre corte, burguesia, povo, bárbaros), intensificando relações de poder, identidades e diferenças. (ELIAS, 1994; VEIGA, 2005)

Os castigos também foram investigados na perspectiva da História Cultural, capaz de me levar por entre as tramas das relações e tensões socioculturais; das práticas e representações de sujeitos ordinários, interrogando a pluralidade do cotidiano, os modos de pensar, dizer e fazer dos agentes que compõe a escola. (CHARTIER, 1990).

Kreutz afirma que esta referência teórica,

Leva a ter mais atenção com as práticas culturais como objetos de investigação, facultando ler a trama das tensões e relações a partir da perspectiva do cultural, da forma como os processos foram desencadeados, envolvendo-se a ‘capacidade inventiva dos agentes’ e sua dinâmica de representação. (KREUTZ, 1998, p.103).

Assim, o viés da História Cultural oportunizou “detectar novos contornos do real que não podem ser desconhecidos no processo educacional” (KREUTZ, 1998, p. 104).

Conforme Burke (2005), vasculhar o cotidiano com as lentes da História Cultural sugere dar ênfase às diferenças, debates, conflitos, interesses e tradições compartilhadas. Implica, portanto, percorrer caminhos tortuosos, por vezes desafiadores, desconstruir cristalizações e explorar as falas, dialogando-as com os contextos nos quais estão inseridas.

A investigação dos castigos escolares foi fundamentada, portanto, no entrelaçamento de ambos os pressupostos, ou seja, da História Cultural e da História da Educação (sem prescindir do apoio de outras áreas do saber, como a sociologia, a pedagogia e a psicologia, por exemplo) a fim de investigar a construção das práticas e representações de professoras das primeiras séries do ensino fundamental sobre os castigos aplicados na escola.

Desta forma, uma importante categoria de análise para este estudo é o conceito de cultura, entendida pelo viés antropológico como um conjunto de significados partilhados pelos sujeitos ao longo do tempo; uma produção histórica e social, expressa na forma de crenças, valores, símbolos, modos de ser e agir. Conforme Geertz

O conceito de cultura [...] denota um padrão de significados transmitidos historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas, por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida. (GEERTZ, 1973,p.89)

A cultura apresenta-se, ainda, como uma forma de ler e traduzir a realidade, admitindo-se que os sentidos conferidos às palavras, às coisas, às ações e aos sujeitos, assumem um significado e uma apreciação valorativa. (CHARTIER,1990; PESAVENTO,2008)

Neste contexto, o conceito de representação é de grande valia nos estudos culturais, tendo em vista ser compreendida como uma matriz geradora de sentido, condutas e práticas sociais expressas na forma de símbolos, mitos, religiões, imagens, instituições e discursos (CHARTIER, 1990; PESAVENTO, 2008). Assim, os sujeitos elaboram ideias sobre o mundo que não só qualificam-no, mas também orientam o olhar e a percepção sobre ele.

Enquanto produtoras de sentido, as representações são percebidas pelos sujeitos como a expressão fidedigna do real, sendo reproduzidas ao longo da história como uma verdade universal, quando, de fato, a sua expressividade se encontra no seu caráter de substituição, ou seja, “a representação tem a capacidade de se substituir à realidade que representa, construindo um mundo paralelo de sinais no qual as pessoas vivem”. (PESAVENTO, 2008, p.41). Neste sentido, ela se insere em “regimes de verossimilhança e de credibilidade e não de veracidade”. (PESAVENTO, 2008, p.41)

Partir deste princípio é considerar o real (ou o que percebemos dele), como construção cultural, fruto de relações de poder e tensões expressas num dado contexto histórico, adquirindo características mais ou menos maleáveis, na medida em que são produzidas conforme seu tempo. Segundo Pesavento (2008, p.41), “as representações [...] dizem mais do que aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos, que construídos social e historicamente, se internalizam no inconsciente coletivo e se apresentam como naturais, dispensando reflexão”.

Logo, as representações são marcadas pelo tempo e pelo espaço. Não são a verdade em si, mas apresentam possibilidades para pensar e entender um dado momento histórico e, por conseguinte, o hoje. São construídas para significar e integrar grupos sociais, balizando territórios, delimitando trânsitos, normatizando olhares e comportamentos. A representação é uma referência e para nos aproximarmos da realidade, recorreremos à mesma.

Destaco, também, que ao conferir voz às docentes, ingresso não só nas suas representações, mas nos seus processos de apropriação. Burke (2005) sublinha que pensar em apropriações significa considerar que os discursos não são consumidos passivamente, bem como não são compartilhados de maneira uniforme entre os sujeitos. Apropriar-se implica imprimir as transformações pessoais, as quais não são alheias aos processos culturais vivenciados pelo indivíduo ao longo da vida, conduzindo, portanto, à reflexão sobre o conceito de *habitus*.

Segundo Bourdieu (1996), o *habitus* é como um conjunto de disposições psíquicas, adquiridas pela experiência, socialmente estruturadas e estruturantes, que constroem práticas e representações. “É uma espécie de senso prático do que se deve fazer numa determinada situação” (p.42). “É um corpo socializado, que incorporou as estruturas imanentes de um mundo ou de um campo e que estrutura tanto a percepção desse mundo como a ação nesse mundo”. (p.144)

No caso desta investigação, pode ser entendido, portanto, como um conjunto de esquemas de apropriação, um trabalho de inculcação e assimilação ao longo dos anos sobre como castigar crianças, o qual é vivenciado e posto em prática em situações específicas, de acordo com os estímulos do campo.

Logo, o *habitus* não é estático, “é também adaptação, ele realiza sem cessar um ajustamento ao mundo” (BOURDIEU, 1998, p.106), tendo em vista as pressões das novas experiências vivenciadas pelos atores sociais. Assim, considerar o conceito de *habitus* significa analisar as práticas cotidianas relacionadas com a teia social, entendendo esse cotidiano não somente como reprodução, mas como um lugar – também - de subversão, de invenção.

Desta forma, transitando pelas categorias de análise abordadas, bem como as entrelaçando a outros conceitos utilizados como suporte à compreensão do objetivo proposto, sigo traçando apontamentos sobre o caminho trilhado, o qual possibilitou aproximar-me das formas de pensar, sentir e fazer das professoras investigadas.

1.4 TRILHAS E ATALHOS: O PERCURSO METODOLÓGICO⁷

Pesavento (2008, p.67) afirma que a função do método é oferecer “[...] meios de controle e verificação, possibilitando uma maneira de mostrar com segurança e seriedade, o caminho percorrido”, propondo “como resultado [...] versões possíveis para o acontecido, e certezas provisórias” (PESAVENTO, 2008, p. 119).

Nesse sentido, para acessar as vozes docentes, possibilitando investigar a construção de suas práticas e representações sobre os castigos, me apropriei da metodologia da História

⁷ A primeira seção desta Tese é dedicada a explicar o caminho teórico e metodológico utilizado nesta pesquisa, portanto as questões sobre o método não serão aprofundadas na introdução, mas sim na referida seção.

Oral, preocupada em debruçar-se sobre a memória dos sujeitos, alçando-os a posição de testemunhas do vivido.

De acordo com Alberti (2005), a história oral é utilizada em pesquisas sobre temas contemporâneos, “ocorridos em um passado não muito remoto, isto é, que a memória dos seres humanos alcance, para que se possa entrevistar pessoas que dele participaram, seja como atores, ou como testemunhas”. (ALBERTI, 2005, p. 4). Assim, a história oral pode ser entendida como “um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica,...) que privilegia a realização de entrevistas [...] como forma de se aproximar do objeto de estudo. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, etc.” (ALBERTI, 2005, p 52).

Nesse contexto, este caminho metodológico mostra-se profícuo na presente investigação por permitir um mergulho na memória das professoras, possibilitando o registro de lembranças sobre sua infância, tempo de escola primária, a vivência no curso normal e na graduação, fornecendo elementos para pensar as práticas de castigos como construção histórica e cultural, bem como investigar permanências e mudanças ao longo do tempo. Cabe salientar que para esta pesquisa busquei ativar nas entrevistadas o que ficou de significativo sobre os castigos vivenciados (seja como protagonista ou espectadora), valendo-me, portanto, da história oral temática, já que versa sobre a participação da entrevistada no tema escolhido para investigação.

Conforme Halbwachs, mesmo que aparentemente particular, a memória remete a um grupo; o indivíduo carrega em si a lembrança, mas está sempre interagindo na sociedade, já que “nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos” (HALBWACHS, 2006, p. 30). Assim, a memória individual está enraizada em diferentes contextos, com a presença de diferentes participantes, e isso permite que haja uma transposição da memória individual para se converter num conjunto de acontecimentos partilhados por um grupo, passando de uma memória individual para uma memória coletiva, e como tal, ela constitui um elemento essencial da identidade, da percepção de si e dos outros. (HALBWACHS, 2006)

Deixar-se abraçar pela memória do outro, inserir-se nas suas vivências e experiências, exige do pesquisador a construção de uma relação de confiança com o entrevistado, para que ele sinta-se à vontade em abrir sua vida a quem, de fato, é uma pessoa estranha. Desta forma,

ao entrevistador cabe assumir o papel de um ouvinte atento a cada fala, bem como um observador minucioso de cada gesto e expressão, numa postura de empatia e acolhimento ao outro, para que a entrevista – que é uma relação - transcorra de maneira positiva.

Portanto, a escolha pela história oral como caminho investigativo permite uma aproximação sujeito-sujeito, reconhecendo que as trajetórias dos indivíduos e dos grupos merecem ser ouvidas, bem como as especificidades de cada contexto devem ser conhecidas e respeitadas.

1.5 MAIS QUE A SOMA DAS PARTES: A ESTRUTURA DO TEXTO

Diante da trajetória apontada até então, trago à tona a Tese que procuro defender em relação aos castigos escolares nas práticas pedagógicas: a incorporação dos castigos na prática profissional docente se interrelaciona com a sua história de vida, em especial com os saberes aprendidos na infância (por meio da família e da escola), sendo naturalizados em suas 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

Assim, visando investigar a construção das práticas e representações de professores das primeiras séries do ensino fundamental sobre os castigos escolares em Aracaju/SE, o texto foi organizado em cinco seções, sendo a primeira a introdução.

A segunda seção aborda o caminho trilhado até que as entrevistas pudessem ser colhidas, ou seja, teço considerações sobre o método, explicitando o contato, o encontro e o diálogo com as docentes entrevistadas.

Na terceira seção são abordadas as práticas de castigos que as docentes dizem utilizar⁸ com as crianças em sala de aula, afinal, para compreender como estas docentes constroem suas práticas, é importante saber quais dizem fazer, como vivenciaram e experimentaram isto no seu cotidiano. Também fazem parte desta seção as representações construídas pelas professoras sobre os castigos – conduzindo a reflexões sobre disciplina -, além de debates a

⁸ Vale frisar que utilizo a expressão “a forma como dizem agir”, e não “o que elas fazem”, porque tenho clareza de que estou submetida ao crivo do que elas se sentem à vontade em me dizer, do que pode ser dito e do que não deve ser compartilhado. Ao longo das entrevistas passei por momentos em que elas iniciavam com um discurso e já no final elas sentiam-se à vontade em relatar mais práticas. Este fato diz muito sobre como elas veem o tema: porque esconder algumas informações? Por que comunicar outras? Tal fato será abordado ao longo da Tese.

respeito do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei mencionada nos discursos de algumas docentes por acreditarem ter influenciado nas escolhas dos castigos utilizados nos alunos.

A quarta seção é como uma viagem no tempo, aterrissando na infância destas docentes, período o qual afirmaram ter sido a base, o alicerce que ajudou a edificar a forma como dizem agir com as crianças em sala de aula. O fio condutor desta seção foram as memórias sobre a família e a escola, com enfoque nas apropriações que elas tiveram de tais vivências para construir seu pensar e fazer profissional no que concerne aos castigos. A reflexão que norteou esta parte da Tese foi a relação entre os castigos escolares e o *habitus*.

Na quinta seção, questões sobre a formação docente foram discutidas, tendo em vista ter sido um tema de destaque na fala das professoras, em especial no sentido de não perceberem esta etapa da vida como um apoio para a escolha dos castigos que afirmam utilizar em sala de aula. Também nesta etapa, foram debatidos os caminhos possíveis para auxiliar as docentes a lidar com as dificuldades expressas ao longo das entrevistas, propondo encontros de formação continuada que constituam professores reflexivos e cientes do papel que desempenham, problematizando as “naturalizações” e denunciando contradições.

Desta forma, inicio o percurso explicitando o caminho realizado, sem esquecer-me de agradecer às docentes pelo “empréstimo de si”, pelo tempo dedicado, pelos quitutes oferecidos, pela acolhida atenciosa.

2. NO PERCURSO: O CONTATO, O ENCONTRO, O DIÁLOGO

2.1 O CONTATO

As personagens principais desta pesquisa são professoras, algumas aposentadas, outras iniciando a carreira; algumas com a saudade no olhar, outras com a expectativa do futuro; algumas já plantaram a semente, regaram-na, cuidaram da árvore frondosa e se despediram dela; outras ainda estão preparando o solo. Diferentes sujeitos fizeram parte desta pesquisa, distintas formas de ver, sentir, fazer e experimentar os castigos.

Início minha viagem em companhia destas mulheres que, de bom grado e coração aberto, escolheram emprestar um pouco de si para que diversas pessoas pudessem aprender com suas vivências e experiências de vida. Aproveito o ensejo para compartilhar um pouquinho da minha experiência, a qual foi fundamental para a escolha do caminho metodológico utilizado.

Durante minha atuação com formação docente, ouvi diversos relatos sobre como as professoras se sentiam no desempenho da função. Dentre estes, os mais significativos versavam sobre a solidão ao ingressar na sala de aula. A falta de tempo para conversar com alguém e dividir as angústias, dúvidas e medos, as fazia sentir que trabalhavam sozinhas. A carência do contato com o outro, de alguém que se identificasse com suas dificuldades eram problemas latentes na fala delas. No caso dos castigos, esta solidão parecia ser ainda maior, tendo em vista ser “tema proibido”, como relatou uma das professoras de uma escola onde atuei: “cada um faz o que quer e ninguém se mete na escolha do outro, vai de cada uma e eu nem gosto de falar sobre isso na escola, para não ser julgada”.

Conhecer este contexto foi fundamental para auxiliar na escolha do percurso metodológico utilizado nesta pesquisa. Refletindo sobre a realidade apontada, pensei que uma entrevista individual seria um caminho propício para que elas pudessem se expressar a respeito dos castigos na sua prática profissional, pois teriam uma atenção voltada somente para elas, sem olhares alheios e sem julgamentos. A entrevista individual permitiu, também, um bom grau de profundidade sobre o tema, além da possibilidade de captar os sistemas de valores, as normas e símbolos presentes nas falas docentes. (MINAYO, 1996)

Cabe salientar que as entrevistas foram realizadas na perspectiva da História Oral Temática, tendo em vista os castigos serem portadores de elementos relacionados com a vida

pessoal, escolar e profissional das docentes; sendo possível, por meio dele, acessar as vivências e experiências dos sujeitos com relação a um tema específico. Os testemunhos decorrentes das entrevistas nesta perspectiva possibilitaram “esclarecer trajetórias individuais, eventos ou processos que às vezes não tem como ser entendidos ou elucidados de outra forma”, senão através da escuta de suas versões. (FERREIRA e AMADO, 2006, p.XIV).

Conforme Portelli (1997), a história oral está atrelada a processos culturais, sociais e históricos que são problematizados por meio do diálogo com as experiências dos sujeitos, narrativas estas impregnadas de significações apropriadas ao longo da vida. Desta forma, as narrativas produzidas são representações de sujeitos ou grupos, contendo lembranças e esquecimentos que são ressignificados no momento da entrevista. Como resultado, são produzidas as fontes orais, ou seja, narrativas que, formuladas intencionalmente, são analisadas, criticadas, interrogadas, contextualizadas. (ALBERTI, 2005).

Vale salientar que uma das críticas à História Oral está na subjetividade do entrevistado, gerando receios de que esta produza distorções que prejudiquem a pesquisa. Ora, de lembranças e esquecimentos também são compostos os documentos oficiais, tendo em vista serem construídos pelas mãos de sujeitos imersos em relações de interesses e interdições.

Durante muito tempo, desde a perspectiva positivista predominante no século XIX, a História preconizou o escrito em detrimento do oral [...] Considerava-se que os relatos pessoais, as histórias de vida e as biografias não contribuíam para o conhecimento do passado, pois são subjetivos, muitas vezes distorcem os fatos e dificilmente seriam representativos de uma época ou grupo. [...] Hoje é generalizada a concepção de que fontes escritas também podem ser subjetivas e de que a própria subjetividade pode se constituir em objeto do pensamento científico. (ALBERTI, 2005, p.163).

O papel do pesquisador, portanto, não é buscar as verdades contidas em suas falas, mas entendê-las como construções, um recorte, uma das possibilidades para compreender o objeto que, entrelaçadas com outras fontes na tessitura da narrativa, ajuda a compor o quebra-cabeça.

Nesse sentido, é possível utilizar a metodologia da História Oral, por exemplo, para problematizar práticas e representações de professores sobre a docência, presentificando vivências que os constituíram em um dado momento histórico, colaborando para desvelar, entre diversas questões, a construção cultural e identitária de um grupo profissional, tendo em vista a identidade profissional ser construída, conforme Gomes,

[...] com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão, na revisão das tradições. Mas também na reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem às inovações porque são prenes de

saberes válidos às necessidades da realidade, do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também pelo significado que cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, suas histórias de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios. (GOMES, 2009, p. 41).

A História Oral se apresenta, então, como “mais um dos meios e acervos de informação de que dispõe o pesquisador para a construção da percepção, no tempo e no espaço, da experiência humana” [...]. (LOZANO, 2006, p. 24). Desta forma, compreender as possibilidades de uso da História Oral nas pesquisas em História da Educação, passa pela apropriação de todo um movimento histórico que retirou os sujeitos dos becos e alçou-os à condição de agentes ativos e inventivos. Por seu intermédio, é possível tornar sujeitos protagonistas da história, uma vez que

A história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. Estimula professores e alunos a se tornarem companheiros de trabalho. Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade. Ajuda os menos privilegiados, e especialmente os idosos, a conquistar dignidade e autoconfiança. Propicia o contato – e, pois, a compreensão – entre classes sociais e entre gerações. E para cada um dos historiadores e outros que partilhem das mesmas intenções, ela pode dar um sentimento de pertencer a determinado lugar e a determinada época. Em suma, contribui para formar seres humanos mais completos. Paralelamente, a história oral propõe um desafio aos mitos consagrados da história, ao juízo autoritário inerente a sua tradição. E oferece os meios para uma transformação radical no sentido social da história. (THOMPSON, 1992, p. 44).

Portanto, a metodologia da História Oral se mostra como aliada do trabalho do pesquisador que, ao encarnar Sherlock Holmes (GINZBURG, 2007) em busca de pistas contidas nas vozes das professoras, imprime uma mensagem há muito tempo silenciada: de que são importantes, na medida em que caminham diuturnamente com um livro embaixo do braço e uma caneta nas mãos, redigindo suas histórias e, por conseguinte, as histórias dos espaços em que transitam.

Tendo clareza do caminho que me levaria a investigar os castigos na prática docente, iniciei o processo de busca de 10 professoras, formadas em pedagogia em décadas distintas - a fim de obter uma perspectiva das mudanças e permanências nas práticas e representações dos

castigos ao longo do tempo -, e que atuam ou atuaram nas primeiras séries do ensino fundamental.

Primeiramente procurei pessoas do meu convívio, colegas que eu sabia que cumpriam os requisitos e, posteriormente, a rede foi sendo ampliada a partir da indicação de outros sujeitos. O contato com as docentes foi realizado via telefone e correio eletrônico, onde acordamos local, horário e data. Preocupeimei-me em deixá-las à vontade para realizar esta escolha. Com o consentimento delas, os depoimentos foram gravados, sendo o compromisso com o sigilo pontuado. O tempo das entrevistas variou entre três horas e três horas e meia aproximadamente, totalizando cerca de 32 horas de áudio.

Para melhor conduzir o encontro, foi realizado um roteiro para entrevista semi-estruturado (anexo A). Este foi testado em duas “entrevistas piloto”, o que permitiu aprimorar algumas questões e então chegar à sua versão definitiva. Por fim, as entrevistas foram transcritas na íntegra e tratadas através da análise textual discursiva.

Sobre esta metodologia, Moraes assevera que seu objetivo está em

Aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão. (MORAES, 2003, p. 191).

Compreender deriva de duas palavras latinas: “*cum*”, que significa “junto” e “*prehendere*” que significa “pegar”. Compreender designa, portanto, “pegar junto”, exigindo-nos um caminhar em parceria, de mãos dadas, o que implicou numa escuta ativa, estando atenta às falas, aos gestos e às expressões. Busquei colocar-me presente, valorizando cada palavra proferida, cada olhar, cada lágrima ou sorriso decorrente de muitas lembranças. A metodologia da análise discursiva me permitiu este aprofundamento, tendo em vista ser

Um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem a partir de uma seqüência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do *corpus*, a *unitarização*; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a *categorização*; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. (MORAES, 2003, p.192, grifos do autor).

Destarte - a fim de adentrar nas fases acima enunciadas - principiei minha viagem a partir da transcrição das entrevistas. Neste momento me senti como num segundo encontro com as docentes, com uma escuta ainda mais apurada. Em companhia somente do áudio, ouvindo suas vozes, os risos, os suspiros, os choros, fui reconstruindo todos os momentos, podendo avançar e voltar nas falas, com calma, e refletir sobre o que foi dito. Quanta riqueza!

Ao final desta etapa, eu tinha em mãos um texto, ainda bruto, necessário era lapidá-lo, a fim de dar forma, de produzir sentido.

O primeiro passo após a produção do material escrito foi desconstruí-lo, chamado por Moraes (2003) de processo de unitarização, o qual implica “examinar os materiais em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados”. (p.191)

Leitura e releitura constantes em busca dos detalhes. Palavras, frases, expressões, muitas ganharam destaque, algumas foram arquivadas. A ideia central desta etapa está em “conseguir perceber os sentidos dos textos em diferentes limites de seus pormenores, ainda que compreendendo que um limite final e absoluto nunca é atingido”. (MORAES, 2003, p.195). Os resultados deste primeiro momento foram unidades de análise, chamadas também de unidades de sentido, definidas em função dos propósitos da pesquisa. Cada unidade recebeu uma numeração de acordo com o documento do qual foi extraído, bem como um título.

Moraes (2003) afirma ser este um momento caótico, mas de extrema criatividade, produzido pela “capacidade do pesquisador estabelecer e identificar relações entre as partes e o todo, tendo como base uma intensa impregnação no material de análise” (p.196)

Estabelecer relações foi justamente a fase seguinte deste ciclo de análise, chamada por Moraes (2003) de categorização. Assim, após a identificação de cada unidade, uma nova leitura foi realizada, visando agrupar as unidades de análise semelhantes, criando, então, categorias. O autor salienta ainda que “as categorias não são dadas, mas requerem um esforço construtivo intenso e rigoroso de parte do pesquisador até sua explicitação clara e convincente” (MORAES, 2003, p.200). As categorias constituem, portanto, “os elementos de organização do metatexto que a análise pretende escrever.” (MORAES, 2003, p.197). Sendo a partir delas “que se produzirão as descrições e interpretações que comporão o exercício de expressar as novas compreensões possibilitadas pela análise. (MORAES, 2003, p. 197). Deste modo, as categorias formuladas a partir das entrevistas foram: práticas de castigos; construção das práticas e, formação docente.

Após a etapa de categorização - onde cada unidade base foi combinada e classificada, gerando categorias mais complexas - passei para uma fase ainda mais importante e desafiadora: a descrição e interpretação de cada categoria formulada. Entendo ser desafiadora porque – acompanhada por teorias - tive que ter a sensibilidade e o distanciamento

necessários para dar um significado ao que as docentes comunicaram. Cabe ressaltar que este é um processo intenso, já que, quanto mais impregnada de leituras – tanto das categorias construídas, quanto apoiada em teorias ou até mesmo partindo de conhecimentos tácitos – novos significados emergiram, levando a novas interpretações e, por conseguinte, a uma compreensão renovada do todo.

Interpretar é construir novos sentidos e compreensões afastando-se do imediato e exercitando uma abstração em relação às formas mais imediatas de leitura de significados de um conjunto de textos. Interpretar é um exercício de construir e de expressar uma compreensão mais aprofundada, indo além da expressão de construções obtidas dos textos e de um exercício meramente descritivo. (MORAES, 2003, p.204).

Moraes (2003) afirma ainda, ser este um momento em que o pesquisador assume a autoria do novo texto. Nesta etapa, me senti como alinhavando uma colcha de retalhos, utilizando como material de base as narrativas docentes, e o conhecimento que adquiri sobre o contexto mais amplo a que se refere esta pesquisa.

Cabe salientar que escolhi, como caminho teórico, ver o mundo a partir das lentes da História Cultural; opção que implicou em abandonar os pressupostos que concebem a cultura como um sistema fechado, condicionada a estruturas e construída na dualidade elite X povo. Significou, sobretudo, entendê-la como fruto da construção humana, sendo uma forma simbólica de explicar e traduzir a realidade, partilhada pelos homens ao longo do tempo. (CHARTIER, 1990). Assim, “a história cultural, tal como entendemos, tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma realidade social é construída, pensada dada a ler”. (CHARTIER, 1990, p. 17) pelos diferentes grupos sociais.

Utilizar estes “óculos” foi vital para o desenvolvimento desta pesquisa, já que me possibilitou usar a minha condição de sujeito – nunca neutro – para ouvir professoras, mergulhando no seu contexto e penetrando em suas representações, a fim de compreender sentimentos, desejos, escolhas e ações.

Para tanto, foi preciso ler as entrelinhas, investigar, questionar, inquietar-me, verbos indispensáveis para o pesquisador cultural. Neste sentido, é possível um diálogo entre a História Cultural e a análise textual discursiva. Pesavento (2008) afirma que “montar, combinar, compor, cruzar, revelar o detalhe, dar relevância ao secundário, (p.65) é o segredo de um método do qual a história se vale, para atingir os sentidos partilhados pelos homens de um outro tempo”. (p.65) Entretanto, para construir categorias e atribuir um significado a elas; para ir a busca do implícito, daquilo que as docentes não disseram claramente, mas que está

nas entrelinhas de suas narrativas, foi necessário também que eu transitasse pelos mesmos caminhos que me levam aos sujeitos do passado.

Sendo assim, a partir deste caminho metodológico, percorri palavras, frases e discursos proferidos pelas docentes que, por tão pouco tempo, dividiram um pedacinho de si comigo. Um curto espaço, contudo profundamente significativo. Uma vez transcritas as entrevistas, separadas em unidades, categorizadas, descritas e interpretadas, o depoimento das docentes ultrapassou os limites do nosso encontro, tornando-se um valioso texto com a finalidade de auxiliar não só na compreensão sobre a construção dos castigos utilizados na atuação docente, mas também contribuir para que elas reflitam sobre suas práticas e, porque não, suas vidas.

2.2 O ENCONTRO

Dedico-me, neste tópico, a frisar brevemente algo de grande importância e que simboliza meu agradecimento a estas dez mulheres que se prontificaram a compartilhar seu tempo comigo: cada encontro foi único, individual e especial.

Não foram duas pessoas que ficaram frente a frente, uma ouviu, a outra falou. Não! Fomos dois sujeitos singulares, eu e ela, dois sujeitos com histórias de vida, expectativas, sonhos, permissões e interdições. Não estávamos frente a frente, ficávamos olhos nos olhos. Eu, tentando apreendê-la em cada palavra, gesto, expressão, lágrima que escorria no rosto, em face da vida vivida. O que ela iria me dizer? Será que ela confiaria em mim? Será que eu conseguiria dar-lhe a segurança necessária para que se abrisse e expusesse seu “eu”? Cada momento um mundo. Vivi dez vidas em algumas horas de contato, calei-me para ouvi-las, não saí a mesma de nenhum deles. Nem elas. Ninguém sai o mesmo quando dois sujeitos singulares dispõem-se a um encontro. “Nossa, eu nunca parei para pensar nessas coisas”, disse Yara (2014) no final da entrevista, ou melhor, do nosso encontro. “Que momento gostoso, eu nunca tinha parado para falar sobre isso com ninguém”, exclamou Lele (2014). “É tão bom ter alguém que nos ouça”, falou Lia (2014). Conforme Bawer e Gaskell:

Toda pesquisa com entrevistas é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca. Não é apenas um processo de informação de mão única passando de um (o entrevistado) para outro (o entrevistador). Ao contrário, ela é uma interação, uma troca de ideias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. Com respeito a isso, tanto os entrevistados como o entrevistador estão, de maneiras diferentes, envolvidos na produção de conhecimento. Quando nós lidamos com sentidos e

sentimentos sobre o mundo e sobre os acontecimentos, existem diferentes realidades possíveis, dependendo da situação e da natureza da interação. Deste modo, a entrevista é uma tarefa comum, uma partilha e uma negociação de realidades. (BAUER, GASKEL, 2003, p.73).

O desafio, nesse sentido, foi o de estabelecer uma relação de confiança e segurança, promovendo um encontro harmonioso entre nossas realidades, para que elas pudessem falar livremente, ou seja, construir um bom *rapport*. Minha formação em Psicologia auxiliou-me nesse processo, bem como a experiência como professora de crianças, por meio da qual pude mostrar empatia com relação às dificuldades e vivências da profissão, em especial quando falaram sobre a forma de agir em sala de aula.

Cada encontro foi singular, cada experiência, única. Sete das dez professoras me receberam em suas casas, permitiram que eu entrasse em seus lares e conhecesse suas famílias: filhos, pais, mães, irmãs. Encontros recheados de quitutes, como a goiabada com creme de leite da Lele (com receita e tudo!), o suco de mangaba com torta fria da Lia; o suco de acerola com torta de frango da Dora; o bolinho de macaxeira com carne de sol da Nina; o bolo de aipim da Lea e o suco de graviola da Rosa, feito com carinho por sua irmã. Quando as portas se abriram, elas ofereceram também suas vidas, numa bonita relação de gentileza e confiança. Aquelas que não puderam me receber em suas casas, abriram as portas do seu espaço de trabalho, separando um horário para que a entrevista ocorresse e deixando com que eu conhecesse o local onde passavam grande parte do seu dia.

Desta forma, ciente de que eu estava ali como uma pesquisadora e como sujeito, pude promover um encontro que acredito ter sido positivo no sentido de me fornecer elementos de discussão e análise dos castigos na prática docente.

2.3 O DIÁLOGO

O início da conversa com cada uma das entrevistadas foi tímido, mesmo com aquelas as quais eu estabelecia alguns contatos esporádicos, afinal, nossa relação não era de amizade, de modo que uma não conhecia as formas de pensar e agir da outra, fazendo-nos, portanto, apenas conhecidas, como dito no senso comum. Assim, a timidez foi compreensível, já que era um momento de conhecimento e reconhecimento entre mim e elas.

Começamos devagar, eu me identificando, e elas apresentando-se a mim. Acredito que o primeiro passo para estabelecer uma relação de vínculo está em apresentarem-se uns aos

outros. Neste sentido, elaborei o quadro abaixo com vistas a caracterizar as docentes participantes da pesquisa:

QUADRO 1 – Caracterização das docentes

Entrevistadas	Nascimento (Década)	Escola Normal (Década)	Graduada em (Década)	Perfil
Lia	1940	1960	1970	Casada, três filhos, aposentada, atuou com educação de crianças e adolescentes em escola pública Estadual e em orfanatos.
Mada	1940	1960	1970	Casada, atua na educação superior; atuou com a educação de crianças e posteriormente migrou para o ensino na Escola Normal, transitando em seguida para o ensino na graduação e na pós graduação. Possui Doutorado em Educação.
Dora	1940	1960	1970	Casada, dois filhos, aposentada, atuou com educação de crianças, jovens e adultos em escola pública. Também assumiu funções de direção e coordenação.
Bel	1960	1980	1990	Casada, três filhos, atuou em escola pública e particular com educação de crianças, assumindo também função de direção. Atualmente trabalha da secretaria de educação.
Rosa	1970	-	2000	Casada, um filho, atua em uma escola particular de Aracaju/SE com educação infantil e séries iniciais
Lele	1970	1980	2000	Solteira, um filho, atuou em escolas públicas e particulares com educação infantil e séries iniciais. Possui Mestrado em Educação. Atualmente é professora de uma escola municipal de Aracaju/SE.
Yara	1980	-	2000	Solteira, sem filhos, atua em uma escola estadual de Aracaju/SE, possui

				Mestrado em Educação.
Nina	1980	2000	2000	Solteira, sem filhos, sempre atuou em escolas particulares com séries iniciais. Possui Pós- graduação em Supervisão Escolar.
Lana	1980	-	2010	Solteira, sem filhos, atua com séries iniciais em uma escola municipal de Aracaju/SE.
Lea	1980	2000	2010	Solteira, sem filhos, atua com séries iniciais em uma escola municipal de Aracaju/SE

FONTE: Entrevistas realizadas

Todas as participantes formaram-se em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe⁹ mas em diferentes décadas como é possível notar pelo quadro I. Os nomes são fictícios, criados por mim com base em algumas características ligadas aos seus nomes reais. Saliento que pedi para que elas escolhessem um nome “fantasia”, mas recebi autorização para que eu mesma os criasse.

O diálogo foi iniciado a partir de questionamentos sobre sua história de vida pessoal e escolar, momento em que dividiram comigo lembranças da infância, da primeira professora, do uniforme, dos cadernos que usavam, do espaço físico, e, claro, dos castigos que viram e vivenciaram, foco da presente pesquisa.

Percebi que este momento foi especial para todas as docentes, recordar o passado as afetou, provocando sentimentos de saudade, alegria, tristeza, raiva, indignação, aceitação, conformação. “Tempo que não volta mais [...] quanta saudade de mainha, dos meus colegas, aquela época era diferente!” verbalizou Lia (2014) com os olhos marejados. “Mainha sempre foi uma pessoa amorosa e me ensinou muito sobre as relações com as pessoas e até com meus alunos” disse Bel (2014) com alegria por ter sua mãe morando perto dela. “A escola foi chata, só tinha de bom o recreio e a Educação Física porque eu podia brincar”, disse Yara (2014) que, com uma expressão de surpresa, complementou: “eu não acredito nisso! Eu nem lembrava que não gostava da escola, olha só!”, sorrindo em seguida. Para algumas

⁹ O Curso de Pedagogia foi instalado em 24 de agosto de 1968 junto à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Sergipe. Em comemoração aos 40 anos do referido curso, foi lançado em 2009 um livro intitulado: História e Memória. Curso de Pedagogia da UFS, organizado pela Profa. Dra. Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas e pela Profa. Dr. Maria Neide Sobral. Referência (FREITAS e SOBRAL, 2009)

entrevistadas, o que ficou de significativo foram as lembranças da interface entre a relação escolar e a relação familiar, bem como do bairro onde moraram e dos amigos; para outras – as mais novas – o tempo de escola ganhou uma dimensão maior em seus relatos.

Após esta primeira etapa, elas narraram a vida na Escola Normal e na Graduação em Pedagogia, pontuando a relação destes espaços com o que aprenderam sobre a disciplina e os castigos. Neste momento, as críticas ao curso de formação foram severas. Todas afirmaram que foi um curso com muita teoria, pouca prática e nenhuma reflexão sobre os castigos. Frustração e indignação foram as bases dos sentimentos verbalizados, mas não restringiram-se as queixas, ao contrário, sugeriram mudanças, em especial na abordagem sobre disciplina e castigo.

Por fim, conversamos sobre a atuação de cada uma em sala de aula, ou seja, como disseram agir com os alunos no que concerne a temática dos castigos. Momento em que relataram não somente sobre si, mas aproveitaram para denunciar colegas de trabalho, tecendo críticas sobre suas ações, bem como relatando a respeito de como acreditam que seu trabalho é/era visto por seus pares no ambiente profissional.

Neste diálogo, a expressão “na minha sala de aula”, quando abordaram sua forma de agir apareceu como recorrente, sendo com esta expressão que darei início à jornada pelas falas docentes. Esclareço, contudo, que não as colocarei separadamente, mas proporcionarei uma interlocução, relacionando-as entre si e com o tema tratado. Assim, como quem costura, irei compondo a colcha de retalhos. Utilizo a metáfora da colcha por entender este momento da pesquisa como um todo (que nunca se encerra), cerzido a partir de retalhos multicoloridos e multiformes, impregnados de histórias, encontros, representações, vidas.

Nas seções a seguir, embarco na viagem pelos textos construídos a partir da análise. Formulei argumentações a fim de compreender os castigos na vida profissional destas mulheres, investigando como dizem agir em sala de aula, como construíram suas práticas com relação aos castigos e qual a relevância da formação inicial neste processo; categorias organizadas que auxiliaram na compreensão de um tema pouco debatido no cotidiano docente, dando pistas, também, sobre as possibilidades de ação frente a esta temática.

3. “NA MINHA SALA DE AULA EU FAÇO ASSIM [...]”

Muitas representações estão implícitas na expressão “minha sala de aula”. O que significa dizer que algo é “meu”? Ora, que me pertence, que tenho posse e poder sobre ele - ou sobre aquele espaço e também sobre os sujeitos que nele circulam - que ele não é de outro, mas meu e, sendo meu, eu decido o que fazer.

Talvez possa parecer um tanto exagerada a colocação acima, afinal, a professora não pode fazer tudo o que deseja em sala de aula, mas no que tange aos castigos, elas declararam ter liberdade de agir conforme acreditam ser adequado na educação das crianças, segundo declarou Rosa, professora que atua desde 2006 numa escola particular em Aracaju/SE:

É cada professora por si, cada uma do seu jeito, tem a cobrança do conteúdo, do que ensinar, mas o como ensinar, cada professora faz do jeito que quer. Eu só digo assim, por exemplo, se eles derem uma atividade X, tem que ser da norma da escola, a gente não tem liberdade de mudar as atividades, mas do jeito de ser, a gente faz como quer. (Rosa, 2014)

Todavia, tal declaração não foi proferida com sentimento de tranquilidade frente a esta situação: “muitas vezes me sinto sozinha, sem ter com quem trocar e no caso dos castigos, bom... nesse cada um faz por si mesmo, eu não pergunto nada para ninguém e ninguém pergunta nada para mim, vai do jeito de cada uma” (Rosa, 2014)

A observação feita por Rosa sobre a liberdade que ela tem em sala de aula com relação à escolha dos castigos também foi pontuada por Yara, professora desde 2012, a qual proferiu o seguinte relato:

[...] a escola não tem nenhuma medida punitiva, é tipo assim: “a sala é sua, você resolva, mas resolva de um jeito que não tenha escândalo, porque tem professor que puxa orelha de criança, não venha causar problemas”. Eu também não podia mandar para a direção, eles odeiam que mande os alunos indisciplinados para a direção, vai chamar a mãe? Elas não vão não! E quando vão, vão com um pedaço de pau na mão e dizem: “você não são professores? Não estudaram para isso? Que se resolvam!” Então eu tive que pensar sozinha no que fazer! (Yara, 2014)

Seria como se a sala de aula fosse um “micro universo”, dotado de uma cultura própria construída entre a professora e os alunos, na medida em que ambos desempenham ofícios¹⁰

¹⁰ O conceito “ofício de aluno” teve origem na obra do sociólogo Phillipe Perrenoud (1995), sendo desenvolvido, posteriormente, nos trabalhos de Gimeno Sacristán (2005), Régine Sirota (1993) e Manuel Sarmento. Em sua obra “Ofício de Aluno e o Sentido do Trabalho Escolar”, Perrenoud (1995) argumentou que a criança, ao participar da interação educativa, se ocupa de atividades que se caracterizam como um ofício, pois o aluno “exerce um gênero de trabalho determinado, reconhecido ou tolerado pela sociedade, e do qual retira seus meios de sobrevivência”. (PERRENOUD, 1995, p.15) O aluno “trabalha” numa ocupação (o estudo) universalmente

que se apresentam como interdependentes¹¹, uma vez que os mundos –da criança e do adulto – “são constituídos por práticas nas quais participam discursos que procuram compreendê-los e modelos utópicos de referência, elementos que se entrelaçam gerando interdependências entre eles.” (SACRISTÁN, 2005, p17).

Assim, nenhuma sala de aula é igual à outra, pois cada momento é construído a partir da relação entre os alunos (com suas características singulares e grupais) e a professora, com seus sistemas de crenças, valores e aprendizado, a qual elabora o que é ou não adequado fazer. Tal autonomia por um lado foi vista como positiva: “eu gosto de decidir o que fazer e como fazer com o meu aluno”, disse Rosa (2014), mas por outro, gera insegurança: “mas muitas vezes me sinto sozinha, por que não tem apoio caso algo aconteça, como por exemplo, algum aluno desrespeitar ou brigar. Eu tenho que resolver tudo sozinha”. (Rosa, 2014)

O depoimento destas professoras foi acompanhado de um sentimento de aceitação “é assim que funciona” (Rosa, 2014), mas ao mesmo tempo de revolta: “a gente fica muito sozinha, não tem apoio, é um absurdo isso!” (Yara, 2014). Estas colocações conduzem a reflexão de que “lidar cada uma do seu jeito” com a questão dos castigos significa que elas têm autonomia em sala de aula, responsabilidade pelas escolhas feitas, mas, ao mesmo tempo, certa vulnerabilidade, uma delas apontada por ambas as entrevistadas: a crítica, ou seja, o olhar do outro sobre o seu trabalho, indicando, talvez, que elas não se sentem seguras com o que estão fazendo, como alegou Rosa: “às vezes eu não sei o que fazer com o aluno, não sei

reconhecida, todavia com características diferente de outros ofícios exercidos pelos adultos, já que não é remunerado; não é livremente escolhido; depende fortemente de terceiros e é altamente avaliado e controlado do ponto de vista da pessoa, da sua inteligência, da sua cultura, do seu caráter. (PERRENOUD, 1995). O ofício do aluno refere-se , portanto, ao que ele deve fazer, quais são as suas atividades, como deve desempenhá-las e que lugar ele tem na instituição escolar, estando fortemente vinculado não só ao ofício docente, mas a processos sócio cultural, a representações sobre o papel da criança, do adulto, da escola e as redes de relações formadas nesta tríade

¹¹ Utilizo o termo interdependência a partir do sociólogo Norbert Elias (1994). Para o autor, é o entrelaçamento das dependências dos homens entre si, suas interdependências, que os ligam uns aos outros. Na perspectiva de Elias (1994), os homens são - inicialmente por natureza e posteriormente por necessidades sociais - mutuamente dependentes entre si, o que nos leva a pensá-los como pluralidade, não sendo, portanto, “muito proveitoso se compreender como imagem dos homens a imagem dos homens singulares. É mais adequado quando se representa como imagem dos homens uma imagem de vários homens interdependentes que formam figurações entre si, portanto grupos ou sociedades de tipo variado. A partir desse fundamento desaparece a discrepância das imagens tradicionais de homens. [...] a sociedade é o próprio entrelaçamento das interdependências formadas pelos indivíduos”. (ELIAS, 1994, 186). Dizer que os sujeitos são interdependentes é afirmar a existência de uma cadeia ininterrupta de ações que associam os indivíduos a uma complexa rede de relações construídas social e culturalmente.

se o que estou fazendo é certo ou não. Se um pai vai bater na minha porta reclamando ou se a coordenadora vai dizer alguma coisa”. (Rosa, 2014)

Deste modo, Rosa relatou que age da seguinte maneira:

Se eles não querem fazer a atividade ou eles estão conversando muito aí eu pego, converso e pergunto se ele acha que está certo isso, se é legal tirar a atenção do aluno e aí a gente combina, ou então às vezes eu faço uma troca ou eles se comportam ou eles perdem alguma coisa, sem parque, sem recreio, sem brincar com um brinquedo. Eu coloco no quadro a ordem, eles cumprindo, eles têm tudo, se não cumprir perdem algo. (Rosa, 2014).

“O que você acha? Faço certo?” foi a pergunta feita por Rosa sobre sua prática, denunciando a necessidade premente de um apoio. Como resposta eu devolvi a pergunta: “O que você acha?”. “Acho que sim, não sei [...]”, respondeu-me Rosa.

Yara por sua vez, após refletir sobre como conseguiria a atenção da turma de alunos, organizou a seguinte forma de ação:

[...] eu cheguei de cara fechada, disse que quem mandava ali era eu e quem não respeitasse ia ficar sem recreio, sem educação física, sem as atividades extraclasse dos projetos, como a capoeira, por exemplo, vai ficar comigo depois da aula fazendo atividade, vou chamar os pais! Mas chamar os pais não adiantava muito não, mas mesmo que você tenha uma desestrutura familiar, você tem um ou outro pai que você sabe que ia resolver o problema. Eu deixei até sem lanchar, mas a diretora disse que não podia, que ia causar problema, então eu ia lá e pegava o lanche, mas não saía, não deixei ir para o recreio nem para a educação física. Quando tinha sete de setembro eu dizia que não iria desfilar, mas a diretora ficava com receio e dizia que eu não podia fazer isso, mas eu dizia que quem mandava na sala era eu. Comecei a ser dura, fria, não tinha afetividade nenhuma, “há tia olha o que aconteceu comigo”, eu dizia: “não quero saber!” Comecei a ser fria mesmo. Toda a sexta- feira eu levava filme, mas numa sexta- feira que um ou outro conversava eu dizia que não teria vídeo, fazíamos dever a tarde toda. Todo dia eu mandava dever para casa e ai de quem não trouxesse o dever! Muitos faziam errado, mas faziam, só para não ficar sem recreio e educação física! Eles tinham tanto medo que muitas mães procuraram reforço escolar para ajudar, porque elas não sabiam ensinar. Hoje em dia eu estou com 14 alunos de seis anos e com eles eu vejo que é mais fácil disciplinar porque no primeiro dia de castigo os outros já ficam com medo e seguem as regras. Eu era mais dura com os mais velhos, mas com os pequenos eu sou mais acessível, mas também deixo sem recreio, por isso que muitos fazem a atividade. Eu também pego mais no pé dos pais para que eles ensinem em casa, porque as crianças vão para a escola sem saber e vêem os amiguinhos já adiantados, aí eles choram porque não sabem e choram mais ainda porque eu sou enjoada. (Yara, 2014).

Refletindo sobre a sala de aula como um campo, ou seja, um espaço de forças e lutas, onde se manifestam relações de poder, e “[...] no interior do qual os agentes se enfrentam,

com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças [...]” (BOURDIEU, 2007, p. 50), fica evidente no relato acima, que Yara assumiu efetivamente o papel de “dona da sala”, apoiada no seu capital acumulado (simbólico, social, cultural), o qual garantiu autoridade e poder para que ela elaborasse estratégias a fim de manter sua posição no campo.

Para aquelas crianças aprenderem, eu tive que tomar uma atitude, que fazer alguma coisa, porque se eu não pegasse as rédeas, eles iam montar em mim e nunca me deixariam ensinar, porque era muita bagunça! Naquela hora era ou eu ou eles: ou eu pensava em alguma coisa, ou eu pedia demissão! (Yara, 2014)

De acordo com a entrevistada, os castigos eram escolhidos: “dependendo da gravidade e do meu dia, se fosse um dia que eu não estivesse bem, eu deixava sem recreio e sem educação física e ainda ficava comigo no final da aula.” (Yara, 2014). Yara disse ter se decepcionado muito no início da carreira, pois não pensava que iria encontrar uma realidade “tão difícil, de crianças mal educadas” (Yara, 2014) e que, por isso, começou a ser mais rígida: “me deu raiva, sentia raiva quando as crianças não prestavam a atenção em mim, quando eu não conseguia dar um conteúdo, então passei a ser bem durona para ser respeitada”, alegou Yara.

Tais colocações levaram-me a refletir sobre a dimensão subjetiva do castigo, isto é, os castigos não são como receituários, escritos em um texto e seguidos quase à risca, a fim de produzir “o bolo”. Eles passam por questões individuais, envolvendo sentimentos: a escolha do castigo a ser aplicado depende também de como ela se sentiu frente à desobediência do aluno. Esta é uma reflexão importante e que será abordada com maior ênfase na última seção.

Lele, professora com 14 anos de experiência com educação de crianças, compartilhou da opinião das professoras Rosa e Yara no que concerne à forma de agir em sala de aula, ou seja, ela faz conforme acredita ser o certo, pois alegou nunca ter recebido qualquer apoio a fim de ajudá-la a refletir sobre esta temática. Assim, ao descrever suas práticas, Lele afirmou que tem preferência pela argumentação quando se trata de disciplinar a criança: “eu uso muito a argumentação, sempre usei muito a argumentação, especialmente na quarta série, alunos grandes, então o que é que eu fazia: eu reclamava por qualquer indisciplina”. (Lele, 2014). Contudo não deixava de utilizar outras práticas, alegando que “cada caso é um caso”

Cada aluno eu costumo tratar de forma diferente de acordo com o aluno, existe o aluno que só responde se você for mais enérgica e existe aquele outro que só de você falar já resolveu, então eu sou muito de observar o aluno, a conduta do aluno e agir de acordo com ele, eu faço muito isso, na verdade a reação do aluno depende muito do aluno, por exemplo, nesse primeiro ano que eu comecei a trabalhar como professora, logo que me

formei, tinha um aluno que era muito danado, era tido como o terror da sala, não queria estudar, não fazia nada, não queria nada com a hora do Brasil [...] essas eram as reclamações dos professores. Só que eu fui notando que era uma criança que tinha crescido sem apoio nenhum, nunca tinha tido quem ensinasse as tarefas para ele, nunca tinha tido um professor que se dedicasse à ele, ele já estava na quarta série e não sabia ler nem escrever direito. Aí o que eu fiz, conversei com ele e perguntei se ele queria aprender a ler, que eu ficava depois da aula uns 15,20 minutos, enquanto as meninas varriam a sala, para reforçar a leitura. Aí para ele isso foi o máximo, a vontade dele era aprender a ler, aí eu notei que tudo o que ele fazia para chamar a atenção era a forma dele esconder que não sabia, talvez por vergonha, aí eu não precisei reclamar mais com ele. A partir daí eu comecei a observar que era muito do aluno, do que ele tinha vivido, o que ele passava, aí eu comecei a observar muito o aluno, a perceber a vivência dele para aí escolher como fazer, se chamaria pai ou não. Eu já encontrei alunos que não adiantava chamar o pai, que o máximo que ele ia fazer era dar uma surra no menino dentro da sala, o que não ia adiantar, porque na verdade o problema estava na família, então comecei a agir assim. Então a minha reação dependia de cada aluno. Tinha um porteiro uma vez que disse que eu rezava um pai nosso na cabeça dos alunos, dizia: “tem aluno aí tão danado e na sua aula eles ficam quietos”, e eu acho que é por isso, que eu sempre observei a criança e chamava a atenção dela a partir disso. (Lele, 2014)

Lele afirmou que os anos de atuação em sala de aula ajudou a agir desta forma, especialmente quando começou a investir mais tempo em ouvir as crianças: “no início eu era mais rígida e tratava todos igual, mas com o tempo fui vendo que cada criança é única e o que surte efeito para um, não vai dar certo com outro”.

Lia, professora aposentada desde o ano de 2001 e que atuou durante a maior parte de sua carreira docente com crianças da quarta série (atual quinto ano), relatou, assim como Lele, agir de forma a priorizar a individualidade do aluno:

Não dá para você começar uma aula sem saber a história de cada um, aí eu pedi que eles escrevessem a sua história, porque aquela história só eu ia ler e depois eu devolvia. Que coisa linda, cada turma, eu lia a história de cada um e tinha um dia da semana para conversar com os alunos. Eu digo que a vida tem dois caminhos: a educação e trabalho, ou as drogas. Eu sempre estive aberta aos alunos, a conversar. Para ser uma boa professora, a gente tem que ouvir cada criança, cada adolescente. Ouvir e depois aplicar a didática da gente. (Lia, 2014)

Dora, professora também aposentada na década de 2000, afirmou preferir observar o comportamento de cada aluno para escolher como agir, bem como investir no diálogo como forma de resolução de conflitos, aprendizado que levou consigo ao assumir a direção de uma escola pública em Aracaju/SE. Diante disso, ela comentou que tinha o costume de fazer uma série de recomendações aos professores sobre como agir em sala: “incentive seu aluno, antes de começar a aula comece com brincadeira, brinque com seu aluno, faça com que ele te

respeite sem sentir medo de você!”. Afirmou ainda, que não costumava acolher as queixas docentes sem antes ajudar o professor a pensar sobre o que estava relatando, para isso, desenvolveu uma forma de trabalho a qual utilizava a escrita como caminho para ajudar o professor a refletir antes de falar:

Eu trabalhava assim: quando o professor tinha um problema com o aluno, eu não queria que ele chegasse e falasse “olha esse aluno é chato [...]” eu pedia para ele botar tudo no papel, qual o problema que ele vê, o comportamento do aluno, e aí ele já ia se acalmando e pensando, então quando eu recebia o papel eu conversava com ele em particular, mas quando eu via que vários alunos tinham problema parecido, eu fazia um grupinho para conversar com eles, orientar, brincar[...] às vezes com a brincadeira você consegue as coisas. (Dora, 2014)

Bel, formada na década de 1990 e que também assumiu funções de direção em uma escola pública de Aracaju/SE relatou utilizar ação semelhante:

A gente não deve analisar nada de forma isolada, tudo está intrinsecamente relacionado, tem a ver com o histórico familiar, o local que você está, sua história, tudo, e o amor está relacionado, ele tem uma força muito grande. Tem que analisar a realidade do aluno, você vê, uma escola de manhã é uma, de tarde é outra, então já é por área e às vezes a troca de um professor por outro e então é outra realidade também! Outra coisa que a gente observa é a fuga do aluno, quando ele demonstra algum interesse a gente nunca se pergunta também o que eu posso fazer para que aquilo mude, a gente geralmente projeta tudo no aluno que é indisciplinado e não analisa o contexto geral, então até que ponto minha aula está sendo interessante a ponto de evitar uma indisciplina, uma possível dispersão da turma, quais são os outros condicionantes. (Bel, 2014)

Lana, professora formada em 2014, mas que atua com o ensino fundamental há 02 anos numa escola municipal de Aracaju/SE comunga com a fala das professoras citadas, no sentido de ouvir e observar o comportamento do aluno, antes de tomar uma decisão sobre como punir uma ação por ela indesejada:

Eu procuro analisar: um dia sem fazer o dever, dois dias [...], o que está acontecendo, cadê os pais? Porque a gente está com o aluno em sala de aula, mas estamos trabalhando com a família inteira, estamos falando com ele e estamos vendo a ideia da mãe, do pai, os preconceitos [...] então não dá para castigar ele por uma coisa que muitas vezes é dos pais. Eu mantenho a disciplina com uma frase que eu repito sempre: “eu preciso de ajuda, me ajudem meus amigos, queridos, vocês precisam me ajudar, se vocês me ajudarem agora, daqui a pouco a gente faz uma atividade que vocês gostem!” E a gente vai negociando e eles vão se comportando e aí quando eu vejo algum que está querendo conversar eu chamo ele para que ele entre na conversa, toda a explicação eu tento fazer um diálogo partindo para o que

eles já conhecem. Eu trabalho atraindo a atenção do aluno. Muitos professores tentam chamar a atenção deles pela avaliação, dizendo que a prova vai ser difícil, vai ter nota vermelha, eles vão tirar zero e eu já digo “não” a prova vai ser bacana porque a gente vai ver tudo o que a gente está estudando, não precisa ficar nervoso! Os alunos que eu vejo que tem mais dificuldade, que não traz o dever de casa eu costumo deixar sempre perto de mim para eu influenciar ou de outro coleguinha mais ativo, nunca deixo perto de coleguinhas que não tem interesse. Eu sempre faço essa troca de um que sabe com outro que não sabe, eu sempre trabalho muito em dupla e fazendo pesquisa para atrair, chamo individualmente aqueles que tem dificuldades e fico até mais tarde. Eu trabalho muito assim, contextualizado, dentro de um assunto que eles gostam para que eles participem. Outra coisa que eu faço para atrair é que eu digo que eles são professores também na sala de aula, eu aprendo com eles, eles perguntam, eu pergunto, eu digo: quem vai ser o professor dessa atividade? Não só eu formulo o problema, eles criam os problemas, então eles também se sentem responsáveis pelo aprendizado dos colegas. Eu acho que eu sendo mais próxima eu tenho o respeito deles, quando eles não estão bem eu digo: olha, eu estou triste, nós somos tão amigos, não me faça ficar triste assim! Para que eles vão entendendo e gostem de ficar na escola. Eu consegui atrair os alunos utilizando essa pedagogia baseada no amor, que estamos lá para influenciar 30 crianças e que o futuro delas pode depender do meu conceito que tenho hoje, então vamos fazer um conceito mais aberto, para que elas me vejam como um apoio. (Lana, 2014)

Nina, professora com experiência de cinco anos nas séries iniciais do ensino fundamental, transita, assim como outras entrevistadas, pelo caminho da conversa, e disse procurar:

Conversar bastante para saber mais sobre o que acontece na vida deles fora da escola. Com isso, percebo que os alunos ficam mais atentos e motivados ao que proponho a eles. Além disso, busco dinamizar as aulas para que não os cansem de realizar as tarefas e, nessa faixa etária, eles gostam muito de cantar. Busco atraí-los com músicas também para que estejam atentos! (Nina, 2014)

Lana afirmou utilizar técnicas da musicoterapia para acalmar o grupo, além de relaxamento e trabalho de respiração, pois percebeu que desta forma era possível discipliná-los sem a necessidade de “gritos, tirar recreio, tirar educação física ou agir de modo a deixar as crianças com medo de mim, como outros professores fazem”. (Lana, 2014)

Nos depoimentos anteriores foi possível perceber que não há um modelo de ação previamente estabelecido, cada professora escolhe o que lhe parece ser mais apropriado para o momento: algumas mostraram-se “firmes e enérgicas”, retirando o recreio ou as atividades prazerosas; outras lançam mão da observação, escuta e ferramentas diferenciadas. De fato,

independentemente de juízos de valor (certo ou errado, adequado ou não), todas construíram e constroem suas estratégias para sobreviver e manterem-se no campo.

Todavia, durante os depoimentos foi possível observar uma similaridade nos discursos de todas as docentes entrevistadas, um traço comum em seus relatos, o qual poderia ser interpretado como mais uma estratégia de sobrevivência no campo, tendo sido utilizada como forma de legitimar suas escolhas e ações: a comparação de suas práticas com a de suas colegas de trabalho.

3.1 - “OLHE COMO AS OUTRAS PROFESSORAS FAZEM! PREFIRO O MEU JEITO!”

Em todos os depoimentos as professoras justificaram sua maneira de agir frente aos castigos, comparando-o com aqueles utilizados por suas colegas: “eu até tiro o recreio, mas não bato ou puxo o cabelo como umas por aí”, disse Rose (2014). Os julgamentos proferidos à atuação do outro denunciavam sua forma de pensar sobre o que era tolerado ou proibido em sala de aula.

Lia afirmou que durante os 25 anos em que atuou com educação de crianças, era comum ouvir professoras “brigando, ameaçando, batendo com palmatória ou punindo com palavras: saia daqui, cale a boca! Menino fique calado, porque você está falando? Fique calado e sente no seu lugar!” A entrevistada disse, ainda, que suas colegas

Não queriam ouvir, queriam julgar, você vai na sala dos professores e o que você escuta é impressionante! São professoras que não tem didática, não tem psicologia infantil e o que você vai ter? Vai ter um menino que se não tiver dificuldade, vai ter medo de perguntar para a professora, porque ele incomoda se falar. (Lia, 2014).

Lia relatou um episódio ocorrido com sua filha mais nova, no início da década de 1990, o qual foi visto por ela como um símbolo do trabalho que suas colegas exerciam:

Minha filha Manoela dizia que não queria ir para a escola e eu perguntava e ela tinha medo de dizer e aí ela me perguntou : “mainha a senhora é minha amiga?” Eu disse que sim, que sou a primeira amiga e você pode me dizer tudo. Ela me contou que a professora chamou ela de neguinha e disse que ela escreve muito devagar e disse que não ganhava para isso, para ficar acompanhando ela. Aí eu fui na escola e conversei com a professora e com a diretora. A diretora ameaçou despedir a professora, eu disse que não precisava e tirei Manoela de lá. Aí minha filha disse que deu vontade de falar umas coisas para a professora, e me disse: “mainha, você me ensinou que a melhor resposta é a que não se dá”. Eu disse que a gente dá resposta com cultura, com educação, com aprendizado. (Lia, 2014).

Rosa, professora formada em 2010 e com sete anos de experiência na docência, alegou que não concorda com professoras que se reportam aos alunos com palavras humilhantes:

Na minha experiência, eu ouvi professoras chamando a criança de burra, dizendo ‘você não sabe isso, não sabe aquilo’! Eu acho muito feio um professor chamar uma criança de burro na frente de todo mundo, eu jamais faria isso! Muitas colegas chamam as crianças de imbecis e tudo. Outras também agredem fisicamente, batem com régua, dão cascudo e até puxam orelha! (Rosa, 2010).

Yara, docente desde 2012, também relatou casos em que suas colegas agem de maneira que ela não concorda:

Tem casos de professoras que já estão se aposentando, professoras que sentam os meninos no sol, na janela, puxa orelha [...] Teve um caso de agressão verbal, mas a diretora rapidamente mudou a criança para a minha turma, porque ela disse que ele era irresponsável, que era marginalzinho, que era bandido, que não queria nada com a vida. Uma criança de 10 anos! Realmente ele era muito difícil, mas num instante botei ele nos eixos, bastou tirar recreio, educação física e atividades extraclasse que ele obedeceu! (Yara, 2014).

Lana, professora há dois anos, disse ter presenciado suas colegas de trabalho puxando o cabelo ou a orelha de alunos, além de proferir “frases negativas direcionadas às crianças, como: burro, só faz coisa errada, irresponsável”, bem como pedindo que escrevessem frases no caderno: “existem professoras que dão como castigo as cópias, por exemplo: escrever quatro, cinco folhas: não vou xingar o colega, não vou xingar o colega [...]”, contudo, ela disse não concordar com tal postura, pois prefere “incentivar o aluno com frases positivas”, dizendo: “você sabe sim, você é um menino tão inteligente, tão capaz, que bacana que você consegue!”. (Lana, 2014).

Desta forma, ao invés de partir “de que a criança é ruim e não sabe” (Lana, 2014), ela parte do princípio que elogiando “desperta o melhor nessa criança” (Lana, 2014); assim, caso um aluno brigue com outro ela diz: “mas você é tão educado! Por que você está brigando, o que aconteceu? Você é tão legal, tão bacana! Poxa a professora gosta tanto de você, por que você está fazendo isso?” (Lana, 2014). Nesse sentido, Lana acha importante chamar os pais para elogiar “porque nenhum pai gosta de ouvir coisa ruim do filho, isso gera raiva e ele se vinga na criança depois, eles batem”, então ela chama os pais, elogia o comportamento do aluno e depois pede ajuda para melhorar algo que possa estar ocorrendo, “assim eles se sentem melhor e eu tenho mais apoio dos pais, pois eles entendem que o filho é bom, tem

talento, mas que precisa melhorar apenas uma coisa, então ele se empenha mais em ajudar as crianças”. (Lana, 2014).

Dora também disse ter presenciado, ao longo de trinta anos de trabalho com docência, muitas situações de “agressão física e verbal de professores para com alunos, por exemplo, chamando de praga, peste, diabo, coisa ruim ou puxando orelha e batendo com régua ou cascudo” (Dora, 2014), ações que percebe como castigo. Em seu depoimento, relatou uma situação ocorrida quando era diretora de uma escola pública em Aracaju/SE, na década de 1980 e que considerou como um símbolo da ação de professores que “não escutam o aluno, só sabem ficar apoiados nas suas certezas” (Dora, 2014).

Um dia uma professora me chegou com um aluno e disse: “olha, ou fica eu na sala ou ele, ele não me respeita, ele não quer saber de nada, ele quer saber mais do que eu!” Eu disse: “mas professora o que ele quer saber mais que você?” Ela disse: “eu fico dando aula e ele me dizendo que eu não sei, que eu to errada”. O que ocorreu é que a professora escreveu ônibus com “O”, “ônibus” e o aluno corrigiu ela, e ela dizia: “ônibus não é assim, porque ‘bus’ é inglês”, eu disse: olha, bus é inglês, mas em português se escreve assim mesmo, “ônibus”, com bus, ela disse: “não é assim” e eu insisti que era e ela disse que não era, que não admitia o menino na sala dela e que se ele escrevesse com “bus” ela daria zero. Eu peguei um dicionário e mostrei para ela, só que ela ficou com tanta raiva do aluno que ela sempre implicava com ele. (Dora, 2014).

A crítica aos castigos físicos e humilhantes permeou a fala de todas as entrevistadas, abrindo margem para que elas compartilhassem algumas experiências de seus tempos de escola. Lia, que cursou o primário na década de 1950 contou ter presenciado muitas situações em que a docente utilizava a palmatória e o milho como forma de castigar:

Eu briguei com uma professora que ia me bater e eu não deixei que ela batesse e eu chamei meu pai e minha mãe, minha mãe foi lá e deu uma lição de moral nela e ela nunca mais me bateu, mas ela batia de palmatória naqueles alunos que não aprendessem a lição, imagina, meninos de seis, sete anos! (Lia, 2014)

O depoimento de Lia pontuou uma situação em que ela, aluna, defendeu-se do castigo, questionando-o e recebendo o apoio da família, evidenciando a existência de estudantes que não aceitavam passivamente os castigos aplicados pelos professores. De fato, a relação entre docente e estudante não é uma relação de passividade, ao contrário, as crianças possuem formas de resistir ao que consideram inadequado frente à sua forma de ver e sentir o mundo.

Conforme Certeau (1994), o cotidiano se apresenta como possibilidade, também, de invenção, na medida em que o sujeito, ao elaborar sua interpretação do mundo, constrói

resistências – às vezes sutis, outras claramente anunciadas - que subvertem a racionalidade do poder (na caso: professor manda, aluno obedece). Assim, na construção do cotidiano (escolar ou não), as crianças não são sujeitos passivos, as quais reproduzem o que ordenam ou esperam dela, elas possuem um poder de resistência traduzidos numa gama de acontecimentos, geralmente interpretados por alguns docentes como desobediência. Para Certeau (1994), “esses modos de proceder e essas astúcias [...] compõem, no limite, a rede de uma antidisciplina [...]” (CERTEAU, 1994, p. 41-42), que marca a relação entre professor e aluno em sala de aula.

Outra questão a ser considerada no caso descrito pela professora Lia é a indignação de seus pais com relação ao uso da palmatória no universo escolar, discussão que ocorreu e se intensificou a partir do século XIX, quando de sua proibição através da Lei Imperial de 15 de outubro de 1827 que substituiu os castigos corporais pelos de cunho moral, que incitasse a vergonha e o embaraço nos alunos. A partir de então, uma série de legislações¹², decretos e regimentos foram prescritos no intuito de reduzir e eliminar esta prática, ações que receberam apoio de importantes juristas, médicos e educadores em todo Brasil, a exemplo de Hipólito José da Costa Mendonça¹³; Barão de Macaúbas¹⁴; Nísia Floresta¹⁵ e Antônio Almeida Oliveira¹⁶. Discussões que adentraram ao século XX reforçadas pelo movimento escolanovista¹⁷, que advogava a centralidade da criança no processo educativo e o fim dos

¹² Para melhor compreensão sobre o tema vide o Apêndice B, o qual aborda os discursos normativos. Outros textos: ARAGÃO e FREITAS (2012); ARAGÃO (2012)

¹³ 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. Foi um jornalista, maçom e diplomata brasileiro, fundador do Correio Braziliense, publicado em Londres (1808-1823), e que, além de ter sido o primeiro periódico brasileiro, foi também o primeiro jornal em língua portuguesa a circular sem censura. Fonte: http://www.cedope.ufpr.br/hipolito_mendonca.htm

¹⁴ Abílio César Borges, médico baiano, conhecido como Barão de Macaúbas. Ele fazia parte da “elite econômica, política e cultural do Império, a qual compartilhava códigos de valores e comportamentos modelados na concepção européia de civilização” (VALDEZ, 2006, p. 32). Publicou no jornal “O Globo” em 1875, uma coletânea de textos intitulados “Vinte anos de propaganda contra o uso da palmatória e outros meios aviltantes no ensino da mocidade”, na qual argumentava firmemente contra o uso dos castigos corporais.

¹⁵ 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-detahes.asp?cod=692>

¹⁶ 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 nas escolas oitocentistas. (VIEIRA, 2003).

¹⁷ A Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino que teve como grande expoente John Dewey (1859 – 1952), filósofo norte americano e pensador da educação. Dewey (2007) vislumbrou uma sociedade baseada na experiência da filosofia liberal e na utilidade do conhecimento para o desenvolvimento progressivo do homem

castigos físicos; bem como por uma série de discursos que defendiam uma educação livre de castigos corporais.

Desta forma, era possível encontrar pais que não desejavam ter seus filhos vitimados pela palmatória, todavia, como esta era uma temática ainda em debate à época, os conflitos ocorriam, de modo que cada família advogava sobre o que acreditava ser melhor na educação das crianças, ou seja, se a professora concebia tal prática como legítima e a família concordava, não havia problemas; mas se a família não aprovasse tal atitude, sua interrupção era acolhida, ou substituída por outras formas de castigo, como o uso da régua no lugar da palmatória, conforme denunciou Mada que, assim como Lia, nasceu na década de 1940:

Elas usavam o castigo físico, ficávamos de pé se desobedecesse, de escrever várias vezes no caderno, reguadas se errasse na sabatina, mas a gente estudava bastante para não pegar a reguada, porque a gente tinha medo. Ela não usava palmatória, era régua mesmo. (Mada, 2014).

A régua foi utilizada, então, com o mesmo propósito da palmatória, a diferença estava no seu caráter simbólico: a palmatória simbolizava efetivamente o castigo, ou seja, a docente que dispunha de uma palmatória em sala de aula, anunciava que fazia uso do castigo físico para punir alunos, indo de encontro às prescrições legais¹⁸ e aos discursos pedagógicos. Já ao utilizar a régua – um instrumento comumente empregado para a instrução de alguns conteúdos – a docente não sinalizava publicamente que aderiria aos aviltos físicos, afinal, caso um inspetor de ensino, por exemplo, adentrasse na sala de aula, em nenhum momento

no seu processo civilizador. Sua proposta educacional deveria caminhar *pari passu* com as demandas sociais do seu espaço e tempo histórico, como “o desenvolvimento da ciência e de novas tecnologias, a extensão do modelo de vida urbano, o trabalho industrial, as novas profissões, a consolidação do capitalismo, a heterogeneidade social” (VEIGA, 2007, p.217), bem como a ampliação da participação política e o anseio por democracia. Nesse intuito, indivíduo e sociedade tornavam-se inseparáveis, sendo face da mesma moeda. Havia a necessidade, então, de uma nova escola para a realidade que se formatava. Nesse sentido, Dewey (2007) pensou uma escola capaz de preparar para a vida, ou seja, propor condições de tornar o homem possuidor de capacidade de sustentação do processo contínuo de educação, no qual a liberdade, o conhecimento e a moral não estivessem dissociados. A escola defendida por Dewey (2007) deveria trabalhar no sentido da formação para a democracia, educando o sujeito para o exercício do autogoverno e da responsabilidade, sem repressão. Veiga (2009b) aponta que foi a partir da Escola Nova que ocorreram profundas modificações tanto na concepção de infância, quanto na relação professor-aluno, fortalecendo discursos que valorizavam a autonomia e a livre expressão da criança, colocando-a como centro do processo pedagógico. O movimento escolanovista preconizou uma ruptura com métodos e práticas de ensino apoiados na memorização e repetição, bem como com o uso dos castigos físicos e humilhantes. Desta forma, era lugar comum afirmar que as punições deveriam ser eliminadas da escola ou, para os mais céticos, minimizada, sendo necessário para isso uma única condição: a qualificação dos docentes segundo os novos modelos pedagógicos. Bastava, dizia-se, seguir os interesses da criança respeitando seu potencial e suas limitações; e promover um ensino ativo para se obter a disciplina sem a necessidade de punições. (SOUZA, 2003). Outras sugestões de leitura: BRANDÃO (2009); LOURENÇO FILHO (1978); VIDAL (2000); FREITAS e NASCIMENTO (2011)

¹⁸ O Código de Menores de 1927 proibia o uso de castigos físicos no universo escolar. O tópico 2.2 nesta seção abordará a temática das legislações.

perceberia que aquela professora castigava fisicamente. Assim, a régua representava, também, o símbolo da subversão docente.

Dora, contemporânea de Lia e Mada, compartilhou de experiências similares.

A professora era muito rígida e tínhamos que ficar calados e só falávamos quando ela mandava e era uma relação de medo, a gente tinha medo até de olhar para o lado porque ela dava bolo de palmatória então tinha dias que fazia a tal da sabatina, e quem não soubesse ia apanhando então você tinha tanto medo que tinha que ficar quieto, estudar, para não apanhar. (Dora, 2014)

Bel, aluna no primário na década de 1970, também relatou que seus colegas de classe apanharam de palmatória, além da régua e do ajoelamento no milho, exemplos compartilhados por Rosa, a qual fez o ensino fundamental entre as décadas de 1980 e 1990: “quando eu fiz a primeira série eu tinha uma professora que botava a gente no milho e se não fizesse a atividade ela batia de palmatória”. (Rosa, 2014)

Tal como Rosa; as professoras Yara, Nina, Lele e Lana também foram alunas do ensino fundamental na década de 1990 e relataram casos em que a professora batia nos alunos, seja com régua, palmatória ou apagador: “tinha uma professora que costumava jogar o apagador na cabeça do aluno que estava conversando, ela jogava forte!” (Lele, 2014). “Eu apanhei de palmatória da arguição, quem não respondesse certo apanhava de palmatória, eu morria de medo!”, afirmou Lana (2014).

A partir da leitura dos depoimentos, é possível perceber alguns fatores que ajudam a refletir sobre a questão dos castigos. Primeiramente, observa-se que a forma como cada docente escolheu castigar os alunos difere em alguns pontos e converge em outros, contudo, todas partiram do mesmo princípio: “eu não sabia o que fazer, então acabei fazendo assim” (Yara, 2014), princípio este que está no cerne das reflexões sobre a formação inicial e continuada e como os castigos vêm – ou não – sendo tratados nestes espaços, temas a serem abordados com mais propriedade na quarta seção desta Tese.

Outro fator que chamou a atenção foram os relatos de castigos físicos presentes na fala das docentes quando se referiram às suas colegas de trabalho, afirmações encontradas nos depoimentos de todas as professoras entrevistadas, e que abriram margem para as discussões sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei 8.069 de 13 de julho de 1990), o qual dispõe sobre a proteção integral deste público, legitimando e reforçando um discurso de convivência não violenta e respeito. Em outras palavras, a partir de 1990 houve expressa

proibição ao uso da violência física em qualquer espaço de socialização, o que inclui a escola, como observou Lana ao comentar sobre a postura de sua professora no ensino fundamental, cursado na década de 1990: “hoje, pensando bem, eu percebi que eu apanhei depois que o ECA já estava vigente né, depois que ele existia, quer dizer, era proibido bater e a professora não se importava com isso, ela batia mesmo!”. (Lana, 2014)

Neste contexto, ao relatarem sobre como suas colegas agiam, as docentes teceram comentários a respeito do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90): “mesmo depois do ECA, que diz que não pode bater, elas ainda batem e humilham!” disse Lea (2014). “Não sei como conseguem fazer isso e não ficar com medo de processo pelo ECA”, disse Rosa (2014), a qual o percebe como importante: “eu acho que foi importante, eu acho que fez diferença porque senão eu acho que até hoje a maioria dos professores ainda teriam colocado alunos no milho e estariam batendo de palmatória”. Relatando em seguida:

Eu apanhei muito no primário, eu tive uma professora que me bateu muito. Ela dizia que se os professores fizessem isso, não teria tanta violência com os professores. Eu me sentia mal, ficava com vergonha, eu chorava, dava vontade de fazer xixi, na minha turma tinha pessoas mais velhas que eu e até fazer xixi na calça fazia, porque ela não liberava antes de acabar o castigo. Ela xingava, deixava de pé do canto da sala, botava orelha de burro. Já hoje ela não faz mais isso, porque se fizer isso hoje, leva um processo, então a lei fez ela mudar. (Rosa, 2014).

Como prática, os castigos físicos ainda eram utilizados, mas, ao longo do século XX, estes coexistiram cada vez mais com os castigos de cunho moral, que visavam incutir o sentimento de vergonha e humilhação nos alunos. Estava ocorrendo, portanto, uma renúncia ao uso dos castigos físicos em prol de outras formas de resolução de conflitos. Conforme Elias

Em parte, esta renúncia é forçada mediante legislação estatal; em parte, autoimposta graças a crescente sensibilidade contra o emprego da violência física no trato entre os homens. Porém justamente, revela a complexidade da mudança civilizatória de nossos dias. [...] Isto se reflete não somente no trato entre adultos e crianças no seio da família, também é válido para o trato de adultos e crianças em geral, particularmente para os professores e as crianças na escola. (ELIAS, 1994, p. 443).

Yara também afirmou que O Estatuto da Criança e do Adolescente fez diferença sobre a forma de educar, pois contribuiu para diminuir agressões físicas e verbais por parte dos professores: “a Lei você sabe, você não pode xingar o aluno, mas muitos professores falavam: ‘menino chato, antipático, não tem quem lhe suporte, ô menino azedo’! Além disso, colaborou para a mudança de outras práticas também vistas pela entrevistada:

A diretora dizia para não botar os alunos para fora da sala, porque isso é proibido por lei, o aluno é indisciplinado, ele é ousado, mas ele não pode ficar fora da sala, isso foi recomendação do juiz, que o aluno tá lá para aprender e não para ficar fora da sala ou de pé, virado para a parede. A diretora dizia para gente não tirar da sala e não colocar em pé, porque a gente tinha muito medo de isso parar na imprensa ou na justiça. (Yara, 2014).

A professora Nina viu no Estatuto da Criança e do Adolescente uma possibilidade de redução dos castigos físicos, percebendo-o, portanto, como positivo: “aquelas professoras que batem e acham que estão fazendo correto, humilhando e diminuindo as crianças, para essas a Lei foi benéfica, porque protegeu as crianças desses agressores”. (Nina, 2014)

Lia percebeu, ao longo dos seus anos de trabalho, que os castigos físicos foram cada vez menos aplicados, o que não significou que tenham sido abolidos da prática docente: “mas ainda tem castigo severo, onde as crianças ficam sentadas de castigo sem lanche, sem recreio”. (Lia, 2014). Ela acredita ter diminuído porque os professores temem serem processados pelo Conselho Tutelar em decorrência do Estatuto da Criança e do Adolescente: “os professores têm medo e se tem medo não conversam e não fazem nada, deixam como está”. (Lia, 2014)

Lele, tal como Lia, concorda sobre o benefício da Lei no sentido de reduzir agressões físicas, mas afirmou que sua redução ocorreu somente em decorrência de uma imposição legal, não pela reflexão sobre a prática:

Com essa legislação, elas deixaram de fazer, mas não porque acharam a Lei certa, ou que foi uma coisa errada ter batido no aluno; mas eles deixaram de bater porque senão seriam processados, não que eles acreditavam nisso, foi bom para os alunos que pararam de sofrer, mas por outro lado, muitos não conseguiram resignificar: sim, e agora, como eu vou disciplinar esse aluno? Agora ele pode fazer o que quiser! Mas a lei não está dizendo que ele pode fazer o que quer, está apenas dizendo que não pode bater. Você pode chegar lá, argumentar e mostrar a ele que na vida não é assim, fazer o que quer, na hora que quer e como quer, então os alunos deixaram de receber agressão física, porém as professoras ficaram perdidas sobre como disciplinar e isso prejudicou a aprendizagem. Elas falavam assim: bater eu não posso, deixar de joelho eu não posso, então eu vou fazer o que? Deixe ele aí, eu não posso fazer nada! Então os meninos ficavam para fora da sala! Então na verdade ela se eximia, se eximia inclusive de pensar: bater eu não posso, mas eu posso pensar em outras formas de mostrar que é importante ficar em sala de aula e aprender, eu tenho outras formas, não é só batendo! Não é só jogando giz, jogando apagador na cabeça do aluno, não é dessa forma que eu vou mostrar para ele que é importante ele prestar a atenção na aula. (Lele, 2014).

Lana, também percebeu o Estatuto da Criança e do Adolescente como positivo por ter inibido as agressões físicas, porém o considerou “muito vago, porque não dá alternativas para o professor, não diz como fazer diferente, diz apenas que não pode, então o professor acaba não fazendo para não ser punido”, (Lana, 2014), opinião sobre a qual Nina não coaduna:

Na verdade, penso que há formas de fazer diferente, hoje em dia há muitos livros sobre como educar sem precisar bater e humilhar, sem precisar xingar as crianças, só não faz diferente quem não quer, quem está preso nas suas verdades e não quer ver que o mundo mudou. Portanto, a justificativa de: “não faço diferente porque não sei”, ou “já que não posso ser rígida e firme, então eu deixo para lá”, não condiz com o papel docente, que é investigativo, remete à reflexão sobre a prática constantemente, mas para isso precisamos ter uma postura humilde em aceitar que precisamos estudar sempre, nunca parar de se atualizar e pensar novas possibilidades. O foco do nosso trabalho é o aluno, a preocupação é de que todos aprendam, mas que aprendam pelo prazer e não pela dor. (Nina, 2014).

Dora, por sua vez, afirmou que o Estatuto da Criança e do Adolescente contribuiu para a mudança nas práticas docentes, mas não concorda sobre a exclusão de atitudes agressivas de alguns professores:

A mudança que houve de tirar a palmatória isso está dentro da lei, você não pode bater, mas ela foi substituída por palavras, xingamentos, grosserias, que está batendo com palavras, com avaliação, com reprovação e ela ainda está presente, não está fora da escola não. Trabalhei numa escola onde tinha uma professora que era um carrasco, isso no final da década de 1990, a palmatória dela estava sempre colada nas mãos, os alunos tremiam e ela dava aula, os alunos sem entender e ela cobrava mesmo, os alunos morriam de medo dela. Mas mesmo assim, mesmo com a Lei, tem professores adeptos aos castigos físicos e ainda achavam que o certo era apanhar, que as crianças são levadas porque não podem apanhar, por isso acho que a mudança na verdade vem da índole das pessoas, eu atribuo à índole das pessoas, que são visionárias de uma vida diferente e quando surgiu a Lei, elas se adaptaram facilmente e tem as outras que não se adaptaram, tem muita gente que quer que o castigo volte, que se pudesse, castigaria fisicamente, porque isso tá dentro delas. (Dora, 2014).

Para Mada, o Estatuto da Criança e do Adolescente foi fundamental para a valorização da criança, contudo acredita que deveria ter tido um trabalho nas escolas no sentido de discuti-lo culturalmente: “Leis existem para um ou mais propósitos, não é possível instituí-las e esperar que todos a sigam, são necessárias discussões sobre ela e sua dimensão cultural”. (Mada, 2014).

Com efeito, textos legais não são apenas tintas em um papel, mas representam as transformações históricas e culturais de uma dada sociedade. O Estatuto da Criança e do Adolescente, por exemplo, foi gestado e promulgado em decorrência de movimentos ocorridos em diversos países do mundo, em prol dos direitos deste público, e veio na esteira de um conjunto de discursos e ações que promoveram a visibilidade deste grupo social, problematizaram a posição da criança e do adolescente na política e na sociedade, e contribuíram para a mudança de olhar no tratamento dispensado à eles, bem como na sua participação social.

Assim, no item a seguir abordarei de forma breve, um conjunto de discursos sobre os direitos da criança e do adolescente os quais representaram novas maneiras de ver a infância e a juventude, num incessante processo de reconstrução social. Cabe salientar que tais discursos estão aqui separados apenas por questões didáticas, mas eles são – de fato - interligados e sobrepostos.

3.2 – O DISCURSO DOS DIREITOS – CONSTRUÇÕES HISTÓRICAS E SOCIAIS

Abordar a temática dos direitos das crianças nos remete a voltar o olhar para a infância, entendendo-a como uma fase da vida que comporta significados em “função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e papel”. (KUHLMANN JR.1998, p.16)

Desta forma, a infância é uma categoria social e historicamente construída, estando intimamente relacionada à maneira como o homem produz seu modo de existência e se organiza em sociedade. Partir deste princípio é considerar, conforme assinala Kramer (2002), que a criança é um ser social que possui uma história e define suas relações segundo o seu contexto de origem, apresentando uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, além de ocupar um espaço que não é só geográfico, mas também de valor.

Esta concepção começou a ser gestada a partir da modernidade, período histórico que teve início aproximadamente no século XV, caracterizado por movimentos como a queda da ordem feudal e a ascensão da burguesia, acarretando profundas transformações nos campos da religião, ciência, trabalho, economia, educação, organização social e política. O desenvolvimento da mentalidade crítica gradativamente fez-se presente e a razão principiava

sua notoriedade, em contraposição à metafísica. A dimensão humana também emergia com o desejo de compreender o sujeito do conhecimento, questão dominante na Idade Moderna. O sujeito do conhecimento, conforme Cambi (1999, p.244) “deve submeter-se a uma remodelação, através do ideal do ‘cortesão’ e das regras de ‘sociabilidade’, que estabelece os princípios e as formas da socialização”.

A criança, neste contexto, adquire centralidade como um sujeito a ser projetado com vistas a construir a sociedade que se desejava. Conforme Boto (2002, p.17): “a criança é um ser que deverá ser regulado, adestrado, normalizado para o convívio social”, pensamento que promoveu o delineamento de ideias e comportamentos pautados tanto no ensino da polidez, quanto numa educação moral, intelectual e física, sendo a infância vista como o tempo do aprendizado. Esse pensamento abriu portas para que a criança fosse concebida como um ser capaz de aprender, pondo em relevo o papel social da educação e abrindo portas para a constituição de um “sentimento da infância”, que resulta do reconhecimento e da valorização que as crianças passaram a ter no meio em que viviam. (CAMBI, 1999)

Nesse sentido, no âmbito do projeto de edificação do homem, a criança e a infância constituem o caminho por onde passa necessariamente tal construção. De uma maneira geral, as concepções de educação na Modernidade estão centradas na compreensão do que é ser criança e de suas especificidades em vista de sua existência, sendo neste período que diversos pensadores dedicaram-se a escrever textos a fim de divulgar suas concepções sobre a criança e seu comportamento, bem como a respeito de formas de educar¹⁹, em casa e na escola.

Cabe salientar que o espaço escolar veio a constituir-se ao longo dos séculos como *locus* de educação por excelência, tendo em vista a necessidade de 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. Como se acreditava que este processo necessitava de um controle externo, com o intuito de direcionar as ações individuais rumo à civilidade, as escolas passaram a ter posição central. (ELIAS, 1994)

Todavia, mesmo que a criança tenha obtido maior visibilidade e importância a partir da modernidade, ela ainda não era vista como um sujeito de direitos. De acordo com Rossato

¹⁹ A exemplo de Erasmo (1466- 1536), Comenius (1592-1670), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), entre outros pensadores que contribuíram para forjar ideias sobre criança e infância. Para mais aprofundamento sobre esta temática, vide o Apêndice D.

(2011), foi após a primeira guerra mundial, período no qual milhares de crianças ficaram em situação de abandono em razão da morte de seus pais, gerando indignação da comunidade internacional, que resultou na necessidade de pensar os direitos deste público.

A expressão “direito da criança” foi usada pela primeira vez em 1924 quando foi criada a “Declaração dos Direitos da Criança ou Declaração de Genebra²⁰” por iniciativa da professora e ativista social Eglantyne Jebb (uma das signatárias do texto) que fundou na Inglaterra, em 1919, a primeira Entidade Internacional de Apoio à Criança, conhecida como “ONG Save the Children”, cuja missão era proteger e cuidar das crianças vítimas da I Guerra Mundial, tendo em vista estas viverem em situação de pobreza e orfandade, existindo até os dias atuais. A Declaração de Genebra dispunha dos seguintes princípios:

À criança deve ser concedido os meios necessários para o seu desenvolvimento normal, tanto material como espiritual. À criança que tem fome deve ser alimentada, a criança que está doente deve receber os cuidados de saúde necessários, a criança que está atrasada deve ser ajudada, a criança delinqüente deve ser recuperada, e o órfão e a criança abandonada deve ser protegida e abrigada. A criança deve ser a primeira a receber o socorro em tempos de crise ou emergência. À criança deve ser dados todas as ferramentas para que ela se torne capaz de sustentar-se, e deve ser protegida contra toda forma de exploração. A criança deve ser criada na consciência de que seus talentos devem ser colocados a serviço de seus semelhantes. (DECLARACAO DE GENEBRA, 1926)

Em solo brasileiro, a ideia de proteção à criança já era tema de debate desde o século anterior,²¹ contudo, somente em 1923, impulsionado por um cenário de industrialização e urbanização, com a urgente necessidade de atender formalmente ao crescente número de crianças e jovens em situação de rua, pobres e marginalizados socialmente, foi inaugurado no Brasil o Juizado de Menores, na cidade do Rio de Janeiro, capital do país a época, pelo decreto nº 16.272 de 20/12/1923, para proteger menores abandonados e delinquentes. (PILLOTI E RIZZINI, 1995)

A criação deste espaço foi ao encontro do pressuposto de que os "problemas de menores" eram resultantes dos problemas sociais e a existência de um local de acolhimento específico para a infância, distanciando-a do universo adulto, era fundamental pra prevenir futuras delinquências, ao mesmo tempo em que as retirava das ruas e famílias consideradas

²⁰ Para Aprofundar os conhecimentos sobre a Declaração de Genebra, seu caráter histórico e pedagógico, bem como a criança como sujeito de direitos, ver o seguinte texto: MONTEIRO (2006)

²¹ Vide: WADSWORTH (1999); PILOTTI e RIZZINI (1995); MONCORVO FILHO (1927)

“desajustadas”, providenciando “sobre sua guarda, educação (preferencialmente para um ofício) e vigilância. (BRASIL, 1923)

Como Responsável foi nomeado o Doutor José Cândido de Albuquerque Mello Mattos, o primeiro Juiz de Menores do Brasil que em 1927 aprovou o Código de Menores, documento legal para população menor de 18 anos, conhecido como Código Mello Mattos²², o qual visava estabelecer diretrizes para o trato da infância e juventude excluídas, regulamentando questões como trabalho infantil; tutela e pátrio poder; delinquência e liberdade vigiada, além de referir-se a questão dos castigos, definindo - nos artigos 137, 141 e 213- penalidades para quem aplicasse castigos imoderados nos menores de 18 anos, havendo ainda expressa proibição aos castigos físicos nas instituições de ensino. (BRASIL, 1927).

De acordo com Nunes (2005, p.79), “o Código de Menores de 1927 institui a chamada infância da minoridade. O termo ultrapassa a conotação jurídica e alcança um importante sentido social, político e ideológico”. No referido código, as crianças foram categorizadas e atendidas de acordo com sua posição em cada uma das três categorias formuladas, conforme aponta Nunes

O Código, preocupado em regular o atendimento ao menor, o define em três categorias: o abandonado, o vadio e o libertino. Essa categorização ocorre a partir dos tipos de práticas socioinstitucionais a que cada um seria submetido, e que tem em comum a repressão, embora em cada uma delas adquiria feições específicas. Assim, para a criança abandonada, a montagem do sistema de proteção vai girar em torno da mercantilização da mão-de-obra infantil. A única possibilidade de integração social oferecida a esse segmento nega a condição própria de infância, que é o tempo livre e a improdutividade. Já para as crianças e jovens considerados “vadios” e “delinqüentes, o sistema se organiza a partir da criminalização e penalização (NUNES, 2002, p.33)

A assistência era voltada, por um lado, para a recuperação, correção e disciplinamento dos jovens que não se enquadravam no padrão de comportamento da época, priorizando a reclusão em instituições correcionais; e por outro, para acolher crianças órfãs e abandonadas, consideradas vítimas – por terem sido abandonadas pela família – o que levou a compreensão de que deveriam submeter-se às diretrizes estabelecidas socialmente (em especial àquelas que as conduziam ao caminho profissional), tendo seu reconhecimento

²² Duas dissertações defendidas no PPGED UFS abordaram a temática dos direitos da criança e do jovem, incidindo sobre o referido código: “Disciplinar, regenerar e punir: os caminhos do menor delinquente sergipano (1891-1927)” de Kátia Regina Lopes Costa (2013); e “O menor abandonado e delinquente em Sergipe: da instrução ao cárcere (1942 - 1974)” de autoria de Alessandro Mendes (2014).

Construído pela via da não-cidadania, determinada pela condição de miserabilidade a que está submetida. [...] O abandonado é colocado, desde a mais tenra idade, numa posição inferior a outro que considera seu superior. Está submetido e, nesta condição, perde a possibilidade de lutar e disputar o reconhecimento. (NUNES, 2002, p.34).

Assim, foi erigido um conjunto de práticas a partir tanto das ideias de abandono (vítimas da sociedade), quanto de delinquência (ameaça social); bem como foi estabelecida uma concepção de atendimento que “concilia a ressocialização com o confinamento, fornecendo as diretrizes gerais para a predominância de uma visão tutelar e judicial destinada às crianças, então consideradas menores, abandonados ou delinquentes”. (NUNES, 2002, p.31). Importante frisar que o Código de Menores de 1927 não visava a proteção integral da criança, que só foi definida na Constituição Brasileira de 1988.

Ainda no mesmo período histórico no qual foram criados o Juizado e o Código de Menores, outros conjuntos de práticas estavam sendo gestadas, as quais contribuíram para pensar os direitos das crianças como educandas, reforçando a centralidade desta no âmbito educativo formal, colocando-a como agente, protagonista, construtora de sua educação. O processo a que me refiro é o movimento escolanovista.

Em 1932 um grupo de intelectuais – entre médicos, educadores e juristas – preocupados em elaborar um programa de política educacional amplo e integrado, lançaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por educadores como Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Cecília Meireles, entre outros importantes intelectuais brasileiros. O Manifesto propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e definisse a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. Veiga (2009) aponta que foi a partir do movimento pedagógico conhecido como Escola Nova que ocorreram profundas modificações tanto na concepção de infância, quanto na relação professor-aluno, fortalecendo discursos que valorizavam a autonomia e a livre expressão da criança, colocando-a como centro do processo pedagógico.

Segundo Nagle (1974), os ideais escolanovistas foram gestados entre o final do século XIX e início do século XX e expressou a formação de um modelo de cidadão que é capaz de atuar com autonomia, conhecendo e respeitando direitos e deveres. Conforme Dewey, “o objetivo da educação é habilitar os indivíduos a continuar sua educação” (DEWEY, 2007, p.11), sendo, pois, uma necessidade da vida humana: “a educação não é um mero meio para essa vida. A educação é essa vida”. (DEWEY, 2007, p.130). Esta ideia tinha como pano de

fundo a crença de que a escola formava o sujeito para a sociedade, assim, bastava mudar a escola para que a sociedade também se transformasse, daí importância de uma educação para todos. A escola seria, então, uma “mini sociedade”, capaz de educar cidadãos para provocar mudanças em qualquer esfera da vida. (LOURENÇO FILHO, 1978).

Os partidários da Escola Nova no Brasil desejavam reorganizar o que acreditavam ser o cenário oitocentista e, na perspectiva de seus partidários, a educação que vinha ocorrendo desde o século XIX, representada como “inorganizada, anárquica, incessantemente desagregada” (AZEVEDO, 1966, p. 561), não era capaz de proporcionar um ensino que conduzisse o país à ordem e ao progresso desejados. Havia a necessidade de uma nova escola, com projeto educacional coerente, racional e competente.

Assim, inspirados nas ideias político/filosóficas de igualdade entre os homens e do direito de todos à educação, viam na renovação escolar e num sistema estatal de ensino público, livre e laico, o único meio efetivo de combater as desigualdades sociais. Neste contexto, a instrução deveria imprimir as seguintes características:

1. A escola deve ter por centro a criança e não os interesses e a ciência dos adultos;
2. O programa escolar deve ser organizado em actividades, “unidades de trabalho”, ou projectos, e não em matérias escolares;
3. O ensino deve ser feito em torno da intenção de aprender da criança e não da intenção de ensinar do professor;
4. A criança, na escola, é um ser que age com toda sua personalidade e não uma inteligência pura, interessada em estudar mathematica ou grammatica;
5. Os seus interesses e propósitos governam a escolha das actividades, em função do seu desenvolvimento futuro;
6. Essas actividades devem ser reais (semelhança com a vida prática) e reconhecidas pelas crianças como próprias. (RAMOS, 1934, p.13-14).

Vale salientar, que adjetivos como “novo”, “renovador”, “renovação”, foram utilizados como condição para seu reconhecimento, como elementos constitutivos da modernidade, distinguindo-se do que era considerado “arcaico”, “antigo”, “tradicional”, referências oitocentistas.

Nesse processo de repensar e criticar ideias e práticas “antigas”, os castigos entraram em cena, especialmente em sua representação física, sendo duramente criticados por seguidores do escolanovismo que advogavam pelo respeito aos direitos individuais da criança.

Na esteira dos acontecimentos, as mudanças na forma de pensar a infância e no tratamento dispensado à criança continuavam a ser expressos através da criação de organizações e declarações ao longo do século XX, a exemplo da criação da Organização das

Nações Unidas (ONU), em 1945, como resultado das conferências de paz realizadas no final da Segunda Guerra Mundial, a qual originou em 1946, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a fim de ajudar as crianças da Europa vítimas da mesma guerra. No início da década de 1950, o UNICEF foi expandido para responder às necessidades das crianças nos países em desenvolvimento, o que ocasionou sua abertura em solo brasileiro, com a finalidade de promover a defesa dos direitos das crianças, contribuindo para o seu desenvolvimento e trabalhando para que os direitos infantis se convertessem em princípios éticos permanentes e em códigos de conduta internacionais para as crianças.

Em 1959 houve a aprovação da Declaração Universal dos Direitos da Criança, reforçando o discurso protetivo para com este público, em seu desenvolvimento físico, mental e social, bem como afirmou o direito a um nome e uma nacionalidade, os primeiros direitos civis a serem reconhecidos à criança. A Declaração dispunha de dez princípios abaixo resumidos:

PRINCÍPIO 1º - A criança gozará todos os direitos enunciados nesta Declaração. PRINCÍPIO 2º - A criança gozará proteção especial e ser-lhe-ão proporcionadas oportunidades e facilidades, por lei e por outros meios, a fim de lhe facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, de forma sadia e normal e em condições de liberdade e dignidade. PRINCÍPIO 3º - Desde o nascimento, toda criança terá direito a um nome e a uma nacionalidade. PRINCÍPIO 4º - A criança gozará os benefícios da previdência social. A criança terá direito a alimentação, habitação, recreação e assistência médica adequadas. PRINCÍPIO 5º - À criança incapacitada física, mental ou socialmente serão proporcionados o tratamento, a educação e os cuidados especiais exigidos pela sua condição peculiar. PRINCÍPIO 6º - Para o desenvolvimento completo e harmonioso de sua personalidade, a criança precisa de amor e compreensão. Criar-se-á, sempre que possível, aos cuidados e sob a responsabilidade dos pais e, em qualquer hipótese, num ambiente de afeto e de segurança moral e material. PRINCÍPIO 7º - A criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário. A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação. PRINCÍPIO 8º - A criança figurará, em quaisquer circunstâncias, entre os primeiros a receber proteção e socorro. PRINCÍPIO 9º - A criança gozará proteção contra quaisquer formas de negligência, crueldade e exploração. Não será permitido à criança empregar-se antes da idade mínima conveniente. PRINCÍPIO 10º - A criança gozará proteção contra atos que possam suscitar discriminação racial, religiosa ou de qualquer outra natureza. Criar-se-á num ambiente de compreensão, de tolerância, de amizade entre os povos, de paz e de fraternidade universal e em plena consciência que seu esforço e aptidão devem ser postos a serviço de seus semelhantes. (ONU, 1959).

Já na década de 1960, em solo brasileiro, foi proposta a criação de um espaço que englobasse toda a política relativa à questão da menoridade no Brasil. Assim, a partir de um

ato do presidente Marechal Castelo Branco em 1964 foi criada a FUNABEM (Fundação Nacional do Bem Estar do Menor) que tinha como objetivo “formular e implantar a política nacional do bem estar do menor, mediante o estudo do problema e planejamento das soluções” (BRASIL, 1964). Contudo, sua estratégia, de fato, era o controle das populações em situação de pobreza e abandono, ou seja, as crianças provenientes de famílias em vulnerabilidade social eram vistas como um problema. A partir da FUNABEM, foram instituídas diversas fundações nos Estados brasileiros, conhecidas como FEBEM (Fundação Estadual do Bem Estar do Menor), as quais tinham como objetivo “formular e implantar programas de atendimento a menores em situação irregular, prevenindo-lhes a marginalização e oferecendo-lhes oportunidades de promoção social.”. Entretanto, a ideologia subjacente à criação destes espaços residia na crença de que as famílias em situação de pobreza econômica não tinham condição financeira nem moral para educar seus filhos, sendo, portanto, necessária a presença do Estado com vistas a ampará-las, educá-las e corrigi-las, para que não se tornassem uma mazela social. Desta forma, foi desenvolvida uma política de institucionalização do menor carente, abandonado e, principalmente, do infrator. (CAMPOS,2007)

Na década seguinte, ainda em solo brasileiro, sob o Código de Menores editado em 1979, as políticas de atenção e cuidado à criança comportou a doutrina da proteção integral, baseada no paradigma do menor em situação irregular, reforçando uma política de contenção institucionalizada. Este trouxe um dispositivo de intervenção do Estado sobre a família que abriu caminho para o avanço da política de internatos. O princípio contido no referido Código era: se a família não pode ou falha no cuidado e proteção do menor, o Estado toma para si esta função; possibilitando o recolhimento de crianças e jovens em internatos. Nesta fase, as instituições passaram a ter grande importância, sendo vistas como espaço de segurança e educação.

Também em 1979, em decorrência do Ano Internacional da Criança, o governo da Polônia apresentou uma proposta de Convenção Internacional dos Direitos das Crianças, estabelecendo deveres e obrigações aos países que a ela formalizem sua adesão. Ao contrário de uma declaração, cujas normas têm apenas força de recomendação, uma convenção tem estatuto de legislação internacional e impõe obrigações aos Estados que a ratificam.

O texto demorou dez anos para obter sua versão final, de modo que em 20 de novembro de 1989 foi aceito e adotado pela Assembléia Geral das Nações Unidas, entrando em vigor no

dia dois de setembro de 1990, com grande adesão a nível mundial. Esta possui 54 artigos e conjuga a ideia de proteção e participação, reconhecendo à criança direitos semelhantes aos do adulto.

A Convenção é baseada em quatro princípios fundamentais: não discriminação; ações que levam em conta o melhor interesse da criança; direito à vida, à sobrevivência e ao desenvolvimento e respeito pelas opiniões da criança, de acordo com a idade e maturidade. Esses princípios orientavam as ações de todos os interessados, inclusive das próprias crianças, na realização de seus direitos. Portanto, foi concebida com as seguintes preocupações e observações:

1. A participação da criança em suas próprias e destinadas decisões afetivas;
2. A proteção da criança contra a discriminação e todas as formas de desprezo e exploração;
3. A prevenção de ofensa à criança;
4. A provisão de assistência para suas necessidades básicas. (ONU, 1989)

A Convenção dos Direitos da Criança (CDC) foi ratificada por 192 países (apenas Estados Unidos e a Somália ainda não aderiram). Desde 1990, mais de 70 países já incorporaram na sua legislação nacional estatutos sobre o tema, e efetuaram reformas jurídicas baseadas nos dispositivos da Convenção.

Ainda na década de 1980, um ano antes da assinatura da CDC, foi promulgada a Constituição Federativa do Brasil (1988) a qual afirma a prioridade de direitos à criança e o adolescente, tratando-a como sujeito de direitos, seguindo as diretrizes mundiais. A Constituição Brasileira de 1988 afasta a doutrina da situação irregular (presentes no Código de Menores de 1927 e também do segundo Código de Menores de 1979), e assegura às crianças e adolescentes, com absoluta prioridade, direitos fundamentais, determinando à família, à sociedade e ao Estado o dever legal e concorrente de assegurá-los. De acordo com o art. 227.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988)

Esta assertiva leva em conta tanto a socialização das responsabilidades, quanto a condição da criança como pessoa em desenvolvimento, que, mesmo precisando do apoio, cuidado e proteção do adulto, não é vista como ser inferior ou subjugado à este.

Dois anos após ter sido promulgada a Constituição, e baseando-se nos preceitos da Convenção dos Direitos da Criança (CDC), foi instituído, através da Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), fruto de um movimento mundial pelos direitos deste público. O Estatuto da Criança e do Adolescente dispõe sobre a proteção integral da criança e do adolescente, regulamentando seus direitos e esclarecendo as prioridades apontadas na Constituição, conforme apontam os artigos abaixo:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990)

Esta Lei também incide sobre as formas de tratamento a eles direcionadas, enfatizando um discurso de convivência não violenta e respeito:

Art. 17: O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor. (BRASIL, 1990)

Recentemente, no ano de 2014, foi aprovada a Lei nº 13.010/14, que altera o Estatuto da Criança e do Adolescente para estabelecer os direitos deste público de serem educados e cuidados sem o uso de castigos corporais ou de tratamento cruel ou degradante, já que o Estatuto da Criança e do Adolescente não especifica questões relacionadas aos castigos. Assim, conforme o texto legal:

A Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990, passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos:

Art. 17-A. A criança e o adolescente têm o direito de serem educados e cuidados pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar, tratar, educar ou vigiar, sem o uso de castigo corporal ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação, ou qualquer outro pretexto. (BRASIL, 1990)

Para tanto, o conceito de castigo corporal é entendido como “ação de natureza disciplinar ou punitiva com o uso da força física que resulte em dor ou lesão à criança ou

adolescente”; e tratamento cruel ou degradante, é visto como qualquer conduta que “humilhe, ameace gravemente ou ridicularize a criança ou o adolescente”. (BRASIL, 1990).

Também para efeito legal, o artigo 17 é acrescido de mais um item:

Art. 17-B. Os pais, integrantes da família ampliada, responsáveis ou qualquer outra pessoa encarregada de cuidar, tratar, educar ou vigiar crianças e adolescentes que utilizarem castigo corporal ou tratamento cruel ou degradante como formas de correção, disciplina, educação, ou a qualquer outro pretexto estarão sujeitos às medidas previstas no art. 129, incisos I, III, IV, VI e VII, desta Lei, sem prejuízo de outras sanções cabíveis. (BRASIL, 1990).

Continua, incidindo sobre mais um artigo:

Art. 70-A. A União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios atuarão de forma articulada na elaboração de políticas públicas e execução de ações destinadas a coibir o uso de castigo corporal ou de tratamento cruel ou degradante, tendo como principais ações:

I - a promoção e a realização de campanhas educativas e a divulgação desta Lei e dos instrumentos de proteção aos direitos humanos;

II - a inclusão nos currículos escolares, em todos os níveis de ensino, de conteúdos relativos aos direitos humanos e prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente;

III - a integração com os órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público, da Defensoria Pública, do Conselho Tutelar da Criança e do Adolescente nos Estados, Distrito Federal e nos Municípios, Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente, e entidades não governamentais;

IV - a formação continuada dos profissionais que atuem na promoção dos direitos de crianças e adolescentes; e conflitos que envolvam violência contra criança e adolescente. (BRASIL, 1990).

A Organização das Nações Unidas tem encomendado uma série de estudos sobre a violência contra a criança e adolescente. Um destes foi uma pesquisa solicitada em 2003 pelo ex-Secretário-Geral da ONU (Koffi Anam), elaborada por Paulo Sérgio Pinheiro, especialista em direitos humanos e Pesquisador-Associado do Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo, na qual foram entrevistadas crianças em todos os continentes, chegando à conclusão de que estas consideram a violência uma questão chave em suas vidas.

Assim, em decorrência deste e de outros estudos, bem como congressos e simpósios realizados, ficou definido o ano de 2009 como data limite para o fim de todo o tipo de castigo que incida sobre o corpo ou a dignidade da criança e do adolescente, englobando os universos doméstico e institucional. Neste contexto, vinte e quatro países aprovaram leis sobre castigos

físicos. Entre eles: Venezuela, Uruguai, Costa Rica, Espanha, Portugal e Suécia, país em que os castigos físicos e humilhantes contra a infância e a juventude são proibidos desde 1979²³.

No Brasil, a sociedade civil levantou esta bandeira na figura de entidades assistenciais, a exemplo da “Rede não Bata, Eduque”, que agrega diversas instituições e pessoas físicas na defesa dos direitos da criança e do jovem, que recebe apoio da ONG Save the Children da Suécia.

Em linhas gerais, a Lei nº 13.010/14 não tem como principais características determinar ações punitivas a pais e responsáveis. Seu intuito é de promover discussões e pesquisas sobre os castigos aplicados no público infantojuvenil, balizando ações como: equiparar os direitos das crianças e dos adolescentes aos dos adultos; promover campanhas educativas de prevenção do uso de castigos físicos e humilhantes contra crianças e adolescentes; privilegiar medidas educativas voltadas à orientação e apoio às famílias e escolas; criar programas de conscientização a fim de chamar a atenção do grande público para o problema dos castigos físicos e humilhantes e sua eliminação; desenvolver pesquisas para melhor compreender as dimensões histórica, cultural e social do uso dos castigos; envolver as crianças e jovens no processo de elaboração de estratégias de eliminação dos castigos físicos e humilhantes; e, por fim, incentivar reformas das instituições públicas e privadas de abrigo e cuidado onde o uso de castigo físico for detectado.

Como foi possível observar, o Estatuto da Criança e do Adolescente não se constitui como palavras destacadas de um contexto. Existiu um cenário nacional e internacional construído ao longo de séculos que colaborou, primeiramente, para a mudança na forma de pensar a infância e a criança e posteriormente, para que houvesse a instituição de Organizações, Decretos, Convenções e Leis, contribuindo, portanto, com a construção

²³ Com relação à trajetória para a aprovação da lei sueca: em 1920, houve a primeira sistematização dos direitos das crianças; cerca de trinta anos após, os castigos físicos foram proibidos nas escolas, e então na década de 1970, em decorrência dos altos índices de violência doméstica contra crianças, o parlamento sueco criou um comitê para discutir os direitos das crianças e, posteriormente houve a aprovação da Lei que proibiu o uso dos castigos físicos. Todavia, no decorrer de sua aprovação, foram feitas campanhas no intuito de esclarecer à população que o objetivo não era punir os pais, mas promover uma mudança cultural em prol do direito das crianças de serem tratadas com respeito. Como resultado, observou-se (mediante pesquisas de longa duração), que em 30 anos houve uma redução de 50% para 11% no número de pessoas que defendiam o uso dos castigos físicos e humilhantes, bem como demonstrou redução expressiva no número de crianças agredidas. Para maiores informações, vide: Janson, S., 2000. Children and abuse-corporal punishment and other forms of child abuse in Sweden at the end of the second millennium: A scientific report prepared for the Committee on Child Abuse and Related Issues, Ministry of Health and Social Affairs, Sweden, www.regeringen.se/content/1/c4/11/98/b1ebdfe0.pdf

identitária da criança, representando-a como cidadã ativa em termos cívicos, políticos e sociais.

Todavia, tais discursos chegaram ao cotidiano e foram apropriados de diferentes maneiras tendo em vista se relacionarem intimamente com a cultura e os costumes. Assim, como aponta Faria Filho (1998, p.114), “os sujeitos não detentores do poder estatal, não são bigornas onde o ‘Estado’ bate com um martelo”. Em outras palavras, os sujeitos não aceitam com passividade os discursos os quais não estão de acordo, em especial aqueles onde o direito da criança põe em causa os direitos dos adultos, o seu poder e a relação de autoridade.

Desta forma, é preciso refletir que Leis são “tintas num papel” dotadas de força suficiente para construir, destruir e reconstruir, estando em constante relação com as práticas ordinárias, que ora caminham em acordo, ora travam intensa batalha. Isto porque os sujeitos não são consumidores passivos de bens e sentidos. (CERTEAU, 1994).

Darnton (2009) afirma que o grande desafio está em “pensar a articulação entre os discursos e as práticas” (p.47), em pensar na “maneira como os atores sociais dão sentido a suas práticas e seus enunciados” (p.49). Questionamentos que, para o autor, se situam fundamentalmente na “tensão entre as capacidades inventivas dos indivíduos [...] e as restrições e as convenções que limitam [...] o que lhes é possível pensar, dizer e fazer.” (p. 49)

No interior das escolas, dentro de cada sala de aula, as leis ganham vida, mas nem sempre aquela imaginada pelos legisladores. Os atores da escola dão sua “pitada”, colocam seus “temperos”, fazem acordos, escolhem qual trecho das prescrições devem ser respeitados e quais merecem uma nova roupagem.

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

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

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

Lutas são travadas, práticas inventadas e reinventadas, reproduzidas e modificadas e assim, a tinta no papel vai se impregnando de múltiplas cores; a letra, diferentes formas. O papel aceita tudo, já as pessoas, estas sim, não são passivas na aceitação.

3.3 CASTIGOS: REPRESENTAÇÕES SOBRE UMA PRÁTICA

Discussões sobre os castigos aplicados em crianças e jovens constituem uma temática ainda relevante, não passando alheia às observações docentes. As professoras entrevistadas perceberam que a instituição do Estatuto da Criança e do Adolescente provocou algumas alterações nas práticas, o que não significou que esta tenha ocorrido por meio de uma mudança na forma de pensar os castigos na educação das crianças. Mediante o ECA, os castigos físicos podem ter diminuído ou cessado, mas não significou seu fim, como observado nos relatos das entrevistadas. Um dos motivos foi apresentado por Lana quando afirmou que o Estatuto da Criança e do Adolescente é “muito vago, porque não dá alternativas para o professor e também não explica o que significa o castigo, fato que poderia levar o professor a pensar sobre esta questão”. (LANA, 2014)

Todavia, a palavra “castigo” possui forte peso cultural e subjetivo, já que abarca diversas representações de acordo com o sujeito que a profere. Por mais que o dicionário apresente como definição: “1. Sofrimento corporal ou moral infligido a um culpado. 2. Pena, punição”. (MICHAELIS, 2014), a forma como cada docente pensa o castigo na sua prática profissional está entrelaçada, com as representações que elas construíram sobre o papel da escola e o conceito de disciplina.

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).

As representações, portanto, são compreendidas como um processo cultural, a qual fornece possíveis respostas à questões como: “quem eu sou? O que poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais [os sujeitos] podem falar.” (WOODWARD, 2000, p.17 e 18).

Partindo deste contexto, é possível indagar: o que as docentes investigadas pensam sobre os castigos? Como elas o definem? A quais representações eles estão entrelaçados?

Dora, por exemplo, aponta em seu depoimento que acredita ser o castigo: “uma vingança”, definindo-o como:

Algo que eu faço para te magoar por algo que você me fez e que eu não gostei, então eu vou lhe dar o castigo como algo para você sentir na pele o que você fez, então por exemplo, se o meu filho faz alguma coisa que eu não gosto e eu quero castigá-lo para mostrar que eu não gostei, então eu vou e bato nele, porque aí ele está sentindo a dor e ele sabe que não vai fazer mais porque sentiu a dor, mas eu não acho que isso resolva, então castigo é uma forma de magoar para que o outro perceba que fez algo errado, uma forma de se vingar, mas isso não resolve. (Dora, 2014).

Para a entrevistada, a escola “que deveria ensinar o aluno a ter amor e carinho pelo aprendizado, que deveria ensinar a criança a conviver de maneira saudável na sociedade, ensinando o que é certo e errado para formar bons cidadãos” passa a ser um lugar “de medo, onde o professor usa do poder que tem para se vingar do aluno” (Dora, 2014). Assim, na perspectiva de Dora, o castigo é uma ação que visa “ajudar o professor a extravasar a raiva pelo aluno ter desrespeitado a regra dele e não para ensinar algo de positivo para o aluno” (Dora, 2014).

Por isso, Dora defendeu que a indisciplina do aluno deve ser contornada “não pela vingança, não pelo castigo, porque se você castiga hoje, amanhã ele faz de novo”, (Dora, 2014) mas mostrar para o aluno “onde ele está errando, o quanto ele vai perder se continuar com aquele comportamento, falo das consequências, dos frutos que ele colhe”. (Dora, 2014), Sendo tal atitude conversada “de uma forma segura, não de uma forma de castigo, mas ajudando ele a pensar no que ele fez, e geralmente não falha, conversar e mostrar onde errou, falar das regras e que burlar as regras tem tais e tais consequências”. (Dora, 2014)

Nina, também comentou sobre o que acredita ser o castigo:

Para mim o castigo é a exclusão de algo que gostamos muito da lista de prioridades a serem feitas, quando ela faz algo errado, quando burla uma regra. Para a criança, pode se tornar algo terrível quando é retirado o momento de assistir a televisão, o momento de brincar, de jogar videogame, etc [...] Para algumas famílias, tudo isso se associa também à agressão física. (Nina, 2014)

Na sua prática profissional afirmou não gostar de usar o termo “castigo”, pois parece muito “bruto”, já que remete à ideia de “uma coisa ruim, impositiva, não sei, parece que a palavra castigo não dá espaço para pensar no contexto, no que levou o aluno a burlar a regra, enfim, parece meio causa e efeito, coisa que se aplica sem refletir, sem pensar” (Nina, 2014), porém defendeu que “quando alguma combinação é feita e descumprida, alguma consequência deve haver, mas tem que ser bem pensada, pois cada caso é um caso e nosso objetivo é orientar o aluno a fazer o certo e não ficar punindo o tempo todo e entender que cada um tem seu tempo para aprender”. (Nina, 2014)

Lea corrobora as palavras de Nina:

Eu não gosto de falar em castigo, porque castigo dá a ideia de que toda a ação tem que ter uma reação e que nem sempre é condizente com o ato da criança: a criança fez então vai acontecer isso e isso, não! Eu prefiro falar em consequência e para cada ato há consequências dependendo do que fez, por que fez [...] então eu falo que eles terão consequências dos atos deles e eles entendem que quando eu tiro algo ou chamo para conversar é porque eles burlaram a regra. É que, no final das contas, parece que a palavra castigo está centrada em mim: a professora aplica castigo, a professora é braba, mas consequências está centrada neles: eles burlam as regras, eles escolhem burlar as regras! Por isso eu converso muito para ensinar a escolher certo, a ver o que é certo e errado por que eles ainda são crianças! E eu tento entender também porque eles não cumpriram o combinado, porque às vezes eles estão estressados ou algo aconteceu que eles ficam mais agitados! Eu tenho que entender isso também senão eles vão ter consequências para tudo o tempo inteiro e não vão aprender a pensar nelas! Dá mais trabalho, mas eles aprendem melhor do que se eu ficar gritando, tirando o recreio [...] Assim eles escolhem por si, por que eu penso que o importante é orientar o aluno a fazer o certo e não ficar castigando o tempo todo. (Lea, 2014)

Nesse sentido, Dora, Nina e Lea dão à palavra castigo uma conotação negativa, ligada a atos violentos, preferindo utilizar termos como “conversa” ou “consequência”, mas concordam em um ponto: é importante ensinar o aluno a ser disciplinado, concepção que também é defendida por Lea, para quem o castigo tem o sentido de disciplinar, de ajudar o aluno a controlar a si mesmo, a seguir as regras, a fim de ensiná-los a conviver positivamente na sociedade. Contudo ela acredita que este deve ser escolhido mediante reflexão:

Tem professoras que dá o mesmo castigo para todos, mas não há necessidade de ser assim, porque muitas vezes quando você observa o aluno você chama, conversa e percebe que na verdade são problemas que ele trás de casa, e que através da conversa, do aconselhamento, na maioria das vezes eu consigo resolver. As consequências devem existir, nem que seja uma conversa sobre o ocorrido, mas não é por isso que devem ser iguais para todos, cada caso é um caso. (Lele, 2014)

Para Yara, o castigo também tem o sentido de disciplinar: “e a disciplina tem o sentido de controle, tanto do controle interno, quanto externo, com a finalidade de ensinar os alunos a serem bons cidadãos”. Durante a entrevista, ela exemplificou:

Tinha a disciplina que era do banheiro. Para o banheiro tinha hora e só ia de dois em dois e eu ficava na porta olhando, e vamos dizer que brigou no banheiro, isso eu deixava sem ir ao banheiro e só ia na hora do recreio. Quem não foi no banheiro na hora do recreio, ficava sem ir ao banheiro, podia se urinar na calça, mas não ia no banheiro. Se a criança falasse: “ah tia, to me urinando!”, eu dizia: Mas se você estiver num ônibus você vai urinar na calça? Não? Então aqui você também vai se controlar. Faça na calça, faça! Eu quero ver você fazer na calça! Porque isso é uma questão nossa, enquanto criança eu deixo, mas um aluno de 10, 12 anos tem que se disciplinar quanto a isso, tem que se disciplinar para segurar isso. Comer na sala de aula nem pensar, era um festival de regras, e era tudo baseado na disciplina e no castigo. Tudo que eu consegui ensinar era a base de muitos castigos. Eu tinha regra para tudo: banheiro, água, não chamar nome feio, não apelidar colega, desperdiçar comida, ai de quem desperdiçasse comida, eu fazia comer a pulso, eu fiz um aluno comer a pulso um pão que ele jogou no lixo, ele tirou a goiabada e jogou o pão fora, eu fiz ele comer tudinho! Eu perguntei: na sua casa você faz isso? Então na escola você também não vai fazer! Pense que absurdo!! Veja se eu vou deixar passar isso!! Ele ta pensando que é o que? Que está aonde? Tem que ter respeito pelo que come! Tanta gente passando fome! (Yara, 2014)

Bel acredita que a questão da disciplina está atrelada ao olhar docente: “se o professor é muito rígido, controlador, quer tudo a sua hora e a seu tempo, qualquer coisa que o aluno faça é indisciplina, agora, se ele é mais flexível, ele vai saber contornar as questões de forma mais dialogada e menos punitiva”. (Bel, 2014). Ela afirmou que a indisciplina está ligada a forma como o professor reage ao aluno, ao que o professor pode fazer para que o aluno não aja de forma indisciplinada, estando ligada ao prazer que o aluno sente em estar na escola, “se ele gosta da escola, se ele se sente respeitado, valorizado, se ele sente que está numa escola bonita, que ele veja que as pessoas se preocupam com ele, se ele é tratado com amor, se ele é

elogiado”. Em sua concepção, o professor deve compreender o que leva o aluno a ser tão agressivo; alegou, também, que o professor deve elevar a autoestima da criança, uma vez que:

[...] ela reage bem quando se sente valorizada, mas se o professor punir, ele não responderá bem! Como no dia que eu falei para o aluno indisciplinado: “você acha que eu vou desistir de você? Não vou desistir de você! Você é um menino tão inteligente, tão bacana, não precisa agir assim [...] Por que você está agindo assim? Para chamar a minha atenção? Não precisa agir assim. (Bel, 2014)

Para Bel, o professor constrói sua percepção de disciplina e indisciplina a partir de suas vivências familiares, ou seja, é na família que o sujeito aprende o que deve ou não fazer ou tolerar²⁴.

Outras professoras entrevistadas também apontaram o castigo como uma forma de disciplinar o aluno para que ele aprenda bons comportamentos e não somente como forma de punir: “é punir por algo que fez errado, mas também é disciplinar para que não repita o erro e não faça errado na rua, porque a escola está aí também para formar bons cidadãos, não somente para transmitir conhecimento.” (Rose, 2014)

Desta forma, para as entrevistadas, a finalidade primordial do castigo é disciplinar para a convivência coletiva, ora divergindo, ora comungando nas práticas que dizem utilizar, bem como nas representações sobre castigos e disciplina.

As colocações feitas por algumas docentes levam a refletir sobre a concepção de castigo entrelaçada com a perspectiva de disciplina no sentido de “ensinar os alunos a serem bons cidadãos”, conforme exposto por Yara (2014).

Tal aproximação remete a ideia de disciplina a partir do pensamento de Immanuel Kant (1724 – 1804), filósofo e educador prussiano. Para Kant²⁵ (1996), a função primordial da escola versa sobre a transmissão da cultura, ou seja, todas as formas de ser, sentir, pensar e agir; aquilo capaz de humanizar o sujeito, diferenciando-o dos animais e possibilitando o convívio coletivo. Segundo o autor, “quem não tem cultura de nenhuma espécie é um bruto; quem não tem disciplina ou educação é um selvagem” (KANT, 1996, p.16). É a educação,

²⁴ Esta perspectiva será abordada na seção seguinte, quando forem discutidas as construções das práticas de castigos, a qual se mostra intimamente relacionada ao *habitus*, conceito utilizado por Pierre Bourdieu para explicar as disposições socialmente adquiridas pelos agentes, que contribuem para delinear escolhas e ações.

²⁵ Sobre a relação entre educação e disciplina em Kant, consultar, entre outros: MENEZES (2014, 2007, 2013, 2010, 2008, 2006, 2005, 2001)

neste ínterim, o processo capaz de humanizar o homem, sendo através da disciplina que o homem transforma a animalidade em humanidade.

Afirma ainda, que o ser humano tem a necessidade, tanto de ser instruído quanto de ser corrigido, pois relata que “quando se deixou o homem seguir plenamente a sua vontade durante toda a juventude e não lhe resistiu em nada, ele conserva certa selvageria por toda a vida” (KANT, 1996, p. 13). Assim, a disciplina é capaz de aperfeiçoar e elevar o sujeito, livrando-o do estado latente de selvageria e direcionando-o ao status de cidadão.

Kant (1980, p.350) denomina disciplina como “a compulsão mediante a qual se limita, e finalmente se extirpa, aquela propensão constante a divergir de certas regras”. Portanto, a disciplina apresenta-se como o elemento que prepara para o exercício do processo racional que ainda não pode ser exercido pela criança. O autor ressalta que isto precisa ocorrer desde tenra idade:

[...] a disciplina submete o homem às leis da humanidade e começa a fazê-lo sentir a força [coerção] das próprias leis. As crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente, e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos. Assim, é preciso acostumá-lo logo a submeter-se aos preceitos da razão (KANT, 1996, p. 13).

Todavia, não significa que a criança não possa se divertir, ao contrário, ela pode e deve, mas precisa – na visão de Kant - conhecer sua contrapartida, adquirir responsabilidades e conhecer o peso de uma obrigação. Ela necessita aprender a ter limites, a respeitar horários e saber, por exemplo, que para cada atividade existe uma ocasião e uma duração adequadas.

Nesse contexto, Kant (1996) vislumbra o aspecto pedagógico da disciplina, na medida em que entende a escola como uma instância disciplinadora que age através do constrangimento, a fim de domesticar as vontades infantis.

Um dos maiores problemas da educação é o de poder conciliar a submissão ao constrangimento das leis, com o exercício da liberdade. Na verdade, o constrangimento é necessário! Mas, de que modo cultivar a liberdade? É preciso habituar o educando a suportar que a sua liberdade seja submetida ao constrangimento de outrem e que, ao mesmo tempo, dirija corretamente a sua liberdade. (KANT, 1996, p. 34).

Conforme o autor, a criança - quando disciplinada por meio do constrangimento - fica submissa a uma obediência passiva, dependente de uma autoridade externa, a qual contribui para que ela discipline sua vontade. Aos poucos a disciplina se interioriza e a criança passa a

obedecer a si mesma, quando descobre a liberdade, tornando-se, portanto uma obediência voluntária, não fundada na autoridade do outro, mas na obediência à razão, a si mesmo, descobrindo a autonomia e tornando-se, então, um sujeito esclarecido. (KANT, 1996)

A definição da palavra esclarecimento é dada como “a saída do homem de sua minoridade, pela qual ele próprio é responsável” (KANT, 2008, p. 11). Para Kant (2008), a ideia de sujeito ser autônomo no seu pensar é a principal finalidade da educação. Dessa forma, a educação kantiana combina disciplina e liberdade, não opondo disciplina e autonomia, ao contrário, a disciplina é necessária para que o homem aprenda a guiar sua vontade pela razão e assim possa ser autônomo.

No entanto, Kant (1996) afirmou que a disciplina não produz por si mesma efeitos duradouros, daí a importância que ele atribui à educação moral, pois as máximas e os princípios ensinam a pensar, a decidir entre o que é certo ou errado, sendo útil para toda a vida. Assim, deve-se fazer com que, mediante a cultura moral, a criança aprenda o que é bom e o que é mal. Para que isso aconteça é preciso um processo de conscientização em que, no entender de Kant (1996), não há espaço para a punição física, tampouco para os sistemas de recompensa, ou seja, o autor acreditava que a disciplina não poderia ser usada como caminho para punir a criança, dirigindo e reforçando seu comportamento, sob pena de converter-se em prejuízo para o propósito educativo:

Se a castigamos, quando procede mal, e a recompensamos, quando procede bem, então ela fará o certo para ser bem tratada. Quando mais tarde entrar no mundo, onde as coisas acontecem de modo diverso, isto é, onde ela poderá fazer o bem sem recompensa e o mal sem receber castigo, então ter-se-á um ser humano que só visará como sair-se bem no mundo, e será bom ou mau, conforme melhor lhe parecer. (KANT, 1996, p. 80).

Dessa forma, Kant (1996, p. 28) explica que “não é suficiente treinar as crianças, urge que aprendam a pensar. Devem-se observar os princípios dos quais todas as ações derivam”. Daí a importância de ensinar por meio dos exemplos e das atitudes pessoais. Para a pedagogia de Kant, o desenvolvimento da moral tem aspecto central, já que esta é uma característica que pode ser aprimorada de acordo com a aprendizagem que o sujeito recebe, favorecendo o aparecimento de uma reflexão crítica baseada na compreensão dos princípios morais.

Cabe salientar que a educação para os princípios morais, a fim de formar “bons cidadãos para a vida em sociedade, que respeitem as regras e que contribuam com a comunidade onde vivem” como apontou a professora Lea, tem nos castigos um instrumento para auxiliar no alcance dos objetivos. Conforme pontuou a docente Yara, tudo o que ela

conseguiu em termos de dedicação de sua turma de alunos (realizar as atividades, prestar a atenção nas aulas, estudar) foi “à base de muitos castigos”. Deste modo, os castigos, na visão de algumas docentes, são um meio e não um fim em si mesmo. Eles servem a um propósito.

Todavia, o fato da intenção no uso dos castigos (ou, para algumas docentes, consequências) ser a de disciplinar o aluno visando a um bem maior, sua prática envolve relações de poder, um determinado poder conferido ao professor por um sistema – cultural, social, educativo – e aceito como legítimo, dispensando – algumas vezes – a reflexão sobre essa legitimidade.

Bourdieu (1989) discute a questão do poder a partir da noção de campo, um conceito cunhado para designar um espaço multidimensional de relações sociais entre agentes que compartilham interesses em comum e lutam pela manutenção e pela obtenção de determinados postos, mas que não dispõem dos mesmos recursos e competências. É um espaço de disputa entre os agentes que possuem um acúmulo maior de capital (poder) para intervir e definir o que é ou não legítimo, as regras de entrada, os limites de subversão, empregando estratégias para conservarem suas posições; não sem sofrerem embates daqueles que desejam subverter a ordem estabelecida. Desta forma pode-se dizer que a estrutura do campo é um estado da relação de forças entre os agentes, podendo ser pensado a partir de um conjunto organizado, onde as posições se definem umas em relação às outras.

Neste sentido, para que a prática do castigo no universo escolar se concretize é preciso que haja uma figura de poder, que detenha uma autoridade imputada pelo campo do qual faz parte, definidor das regras e das consequências; e um sujeito (de menor poder) para onde a ação do castigo é direcionada. Mesmo que em alguns momentos o aluno tente subverter a lógica do “jogo”; via de regra, são professores que possuem o poder de castigar alunos e não o contrário.

O castigo, portanto, configura-se num instrumento de poder de uso docente que responde a uma finalidade, mas que tem um efeito imediato, prático: controlar o grupo de alunos sob sua responsabilidade. Um controle efetuado de maneira violenta, seja no sentido físico (puxar cabelo, bater, beliscar ou qualquer ato que avilte o corpo da criança), no psicológico (rejeitar; proferir palavras depreciativas; humilhar publicamente; ameaçar; impedir que a criança se relacione com seus pares; e indiferença às necessidades físicas e/ou afetivas da criança, como impedir sua ida ao banheiro ou a momentos de lazer (ECA, 1990)) quanto no sentido simbólico.

O sociólogo Pierre Bourdieu (2007) desenvolveu o conceito de violência simbólica para identificar formas culturais que impõem e fazem que aceitemos como normal, um conjunto de regras que, de fato, são impostas, fazendo-as parecer naturais, tornando-se uma “verdade” para todos.

Segundo Vasconcellos (2002, p. 81), “o termo violência simbólica aparece como eficaz para explicar a adesão dos dominados: dominação imposta pela aceitação das regras, das sanções, a incapacidade de conhecer as regras do direito ou morais, as práticas linguísticas e outras”. A violência simbólica, então, se expressa na imposição “legítima” de certos valores, hábitos, ideias, pensamentos da cultura dominante. O dominado não se opõe ao seu opressor, já que não se percebe como vítima desse processo, pois acredita ser uma situação natural e inevitável, visto que a violência simbólica tem por objetivo fazer com que o indivíduo avalie e até mesmo aceite o mundo de acordo com critérios e padrões definidos pelo discurso dominante. Assim, conforme Bourdieu (2009), o discurso dominante está permeado de violência simbólica, tendendo a impor a ordem estabelecida como natural por meio da imposição mascarada.

A violência simbólica ocorre de modo claro no processo educacional. Quando entramos na escola, em seus diversos níveis, devemos obedecer sempre a um conjunto de regras e absorver um conjunto de saberes predeterminados, aceitos, como por exemplo: o que se deve aprender. Essas regras e esses saberes não são questionados e normalmente não se pergunta quem os definiu e a situação dos castigos – e também da disciplina - não está alheia a tal condição, tendo em vista os castigos serem ações decididas e praticadas pelo docente, mas que são suportadas pelo aluno e, inclusive, vistas como natural e inevitável no processo educativo.

Contudo, esta “ferramenta” chamada castigo, (a qual se tenta converter em uma tarefa técnica, mas é de fato uma questão sociocultural), é escolhida pelas docentes mediante algumas motivações próprias, ou seja, a forma como cada docente age em sala de aula é pessoal e está atrelada a uma série de fatores subjetivos, sociais e culturais construídos ao longo de sua história de vida.

Assim, na próxima seção serão abordados os seguintes questionamentos: como as professoras aprenderam a castigar? Por que agem da forma como dizem agir? O que faz com que cada docente escolha exercer sua autoridade pedagógica de forma tão diversa, de modo

que enquanto uma retira o horário de recreio, outra coloca a criança em pé no quadro e outra, dialoga a fim de chegar num consenso reflexivo?

4. “AH! EU FAÇO ASSIM PORQUE [...]”: CONSTRUINDO PRÁTICAS

“Boa pergunta!”. Esta foi a expressão proferida pela maioria das professoras ouvidas quando foram questionadas sobre o motivo que as levavam a escolher determinados tipos de castigos em detrimento de outros: “Boa pergunta, nunca parei para pensar sobre isso [...]” (Dora, 2014). Esta expressão era acompanhada de um breve silêncio: “Deixa eu pensar... não sei... acho que vem da infância” (Bel, 2014).

Diferentemente da seção anterior, onde suas memórias as levaram para o agir profissional, incidindo nas práticas de castigos que diziam utilizar em sala de aula; quando questionadas sobre como escolhiam os castigos a serem aplicados, o “mergulho em si” levou-as a demonstrar estranheza: “Sabe que nunca me perguntei isso?!” (Lea, 2014); “Xíí, (risos), essa é boa! Acho que vem do meu passado, desde lá pequenina” (Lia, 2014).

Quando rememoramos o passado, mergulhamos em lembranças que vão além de um processo biológico responsável por registrar fatos, ideias ou palavras. A memória é um processo individual, psicológico e também social. É a presença do passado e, ao mesmo tempo, do agora, uma vez que é o “presente” indagando ao “pretérito”, possibilitando aos sujeitos uma reconstrução constante de si e do universo que habitam, constituindo-se um elemento de construção das identidades, bem como da percepção de si e dos outros. (ROUSSO, 2006).

Não lembramos todos os acontecimentos da nossa vida. Lembranças e esquecimentos andam juntos e são seletivos. De fato selecionamos representações do passado, de um passado individual, mas também coletivo. Isto porque a memória individual é a memória formada pela vivência de uma pessoa nos diversos grupos nos quais fez parte ao longo da vida (família, escola, etc.) e de experiências, como insucessos, vitórias, medos e esperanças. No momento em que a representação seletiva do passado vai aparecendo nas narrativas de memórias dos sujeitos, é possível perceber sua inserção em um contexto social. Desta forma, as entrevistas que buscam acessar as memórias dos sujeitos, possibilitam a compreensão dos diversos significados que alguns indivíduos e grupos sociais conferem às experiências vividas. (HALBWACHS, 2006)

Nesta seção, estimuladas pela pergunta: “como ou por que você escolhe alguns castigos em detrimento de outros?”, as professoras viajaram simbolicamente no tempo e no espaço, narrando experiências por vezes dolorosas, outras alegres e amorosas, e algumas decepções

vividas. Enfim, trabalhar com memórias é descobrir que a pessoa que narra, não revive o passado trazendo as memórias de um acontecimento tal e qual ocorreu, como uma verdade absoluta, mas reelabora o passado, sem olvidar que este está vinculado ao presente, a como ela pensa, sente e representa o hoje, que influencia, inclusive, o que pode ou não ser dito, revelado.

Assim, ao visitar a memória das professoras entrevistadas, é fundamental não vê-las como a verdade dos fatos, mas como construções, elaboradas e reelaboras no momento da entrevista, proporcionando compreender significados e ações.

O primeiro momento deste encontro com o passado iniciou-se com relatos sobre os tempos de criança, o qual, facilmente nos reportamos quando sentimos o odor da comida que nossa mãe fazia; ou quando vemos um brinquedo tão querido por nós; ou um personagem televisivo que já ficou no passado. Todavia, foi o castigo que as projetou para a infância, foi este o “gatilho” para suas respostas, as quais repousaram em duas dimensões da vivência infantil: a família e a escola

Bel (2014), professora formada na década de 1990, afirmou que a estrutura familiar foi fundamental para delinear a forma como agia com relação aos castigos na sua prática profissional, ensinamentos que afirmou utilizar até os dias atuais, na função de coordenadora pedagógica:

Tive uma mãe muito amorosa, que dialogava, conversava, não era de gritar, brigar e sempre me ensinou que devemos ser pacientes para lidar com os outros, pois para tudo se tem vários lados, afinal o óbvio só é óbvio para o olho desavisado. Por isso eu sou assim hoje, busco entender os diferentes pontos de vista e explicar, tento entender o motivo de cada aluno ser como é, às vezes o óbvio é para mim, mas não é para o outro, então eu preciso ter uma postura de diálogo e isso eu aprendi em casa. Eu nunca fui do tipo de professora que batia nos alunos ou que incentivava essa prática, justamente porque isso nunca foi um valor para mim. Eu acredito que tudo passa pela forma que você vê o mundo, pela experiência que você tem, talvez pelo que já passou na vida, o que já vivenciou, que vai te construindo como pessoa. Por isso algumas pessoas são mais ríspidas, outras menos, umas batem, outras não. (Bel, 2014)

Para Bel, a convivência com uma mãe calma e compreensiva, que dialogava ao invés de gritar ou bater, foi decisiva para que construísse sua forma de ser e agir, bem como suas representações sobre a disciplina e castigo (verbalizada por ela na seção anterior como interligadas à educação familiar). Assim, Bel atribuiu às experiências de vida, a base para a construção do sujeito: se viveu experiências ruins – especialmente em casa - agirá de acordo com estas: “minha mãe é calma, por isso sou assim”, sinalizando certo determinismo.

Mada coaduna com Bel, na medida em que também aprendeu a lidar com as situações difíceis em classe com a mãe dela, a quem se referiu como uma pessoa amorosa e solícita:

Minha mãe me assessorava em casa, era professora né, na questão do controle de classe, foi com ela que eu aprendi. Eu lembro que eu tinha uma aluna, foi logo no início quando eu comecei a ensinar, a Rosinha, ela mordida os colegas e um dia ela me mordeu também e eu cheguei em casa eu falei com a minha mãe e ela disse: “mas tenha paciência, chame Rosinha, bote Rosinha para ser sua secretária, para lhe ajudar, distribuir o caderno, recolher os livros. Aí eu comecei a valorizar mais Rosinha. Rosinha modificou muito sabe! Eu chamei ela para ser minha monitora, ela ficou feliz da vida! Então minha mãe foi me dando dicas que só a experiência vai modificando! Minha mãe era muito amorosa e nunca me incentivou a utilizar de artifícios violentos para educar, como a palmatória ou outros castigos físicos. (Mada, 2014)

Todavia reforçou a importância das diferentes experiências de vida para a constituição do sujeito, discordando de uma concepção linear, ou da perspectiva “causa e efeito”:

Somos o somatório da casa, da escola e dos grupos sociais. Mesmo que a família tenha um forte peso, não posso dizer que tudo o que sou ou faço está diretamente ligada à minha educação familiar. Eu digo que foram inspirações. Aprendi em casa, na escola, com professoras boas ou ruins, mas sem dúvida a vivência da minha mãe me influenciou muito. (Mada, 2014)

Lia, professora aposentada desde 2000, mas que continua a ensinar em aulas de reforço escolar, também imputou à família a responsabilidade na construção da forma de ser e agir dos sujeitos, dando especial ênfase à maneira como esta lida com os erros infantis:

Veja bem, você tem uma professora que teve uma família que quando ela errava era repreendida de um jeito, ela era repreendida na casa do pai de uma forma X, quando ela chega na escola ela encontra uma realidade diferente e ela quer aplicar na sala a realidade que ela aprendeu. Ela não tem uma realidade aprimorada para aquele tipo de trabalho, aprimorada no sentido de refletir sobre suas ações, de um espaço que proporcionasse essa reflexão, assim, o que ela vai fazer para aquelas crianças, adolescentes ou adultos? Vai repetir o que viveu! Se apanhou, se teve uma infância muito rígida [...] Aí fica difícil. (Lia, 2014)

No depoimento acima, fica clara a posição de Lia no sentido de defender a atuação do sujeito como uma reprodução das vivências e experiências no seio familiar, atribuindo certo determinismo às ações, fato ilustrado a partir de uma situação vivenciada logo que se formou no Curso Normal, na década de 1960:

Eu fui ensinar, eu ensinei o povo do meu bairro, as empregadas domésticas. Eu fui ensinar no orfanato, no lar de Zizi, aí ela me convidou, lá eu peguei todas as turmas de crianças e lá elas batiam nas crianças sem mãe, menina

[...] não sei se você já leu uma história de Adelaide Carraro²⁶ que era um homem que ia trabalhar nos lugares para descobrir a podridão e eu fui trabalhar nesse orfanato pra descobrir o que realmente acontecia e eu descobri e eu quis transformar e a diretora me demitiu, mas fiz um bom trabalho lá dentro. As crianças apanhavam com palmatória, ficavam de castigo ajoelhadas no sal, presas na prisão com os ratos, sem comida; se elas não fizessem tudo que os funcionários mandavam. Eu acho que essas pessoas fazem isso porque eles passam aquilo que eles viveram. Uma das pessoas que trabalhavam lá dizia: meu pai me bateu para eu aprender, porque não posso bater nessas pragas? (Lia, 2014)

Lia, assim, como Bel e Mada, atribui à sua criação familiar a forma como pensa sobre a educação das crianças:

Eu aprendi com a minha família que a violência física não resolve, eu sempre questionei isso e nunca gostei dos professores que batiam. Meu pai não era de gritar, era de disciplinar, tínhamos regras, não podíamos fazer tudo o tempo todo, senão tínhamos consequências, mas não era nada de agressão, era ficar sem algo que gostávamos ou ir para o quarto, mas painho conversava com a gente, mainha também, nos faziam entender o que era certo e errado. (Lia, 2014)

Bel (2014), Mada (2014) e Lia (2014) apontaram em seus depoimentos que os valores familiares foram importantes para delinear suas práticas, contudo, as três pontuaram em seus relatos críticas aos castigos físicos, como se estes tivessem sido comuns em suas vidas escolares, marcando-as de tal maneira que desejavam agir diferente do que viram ou vivenciaram.

Como já exposto na seção anterior, vale lembrar que a prática dos castigos físicos no universo escolar sofreu profundos embates a partir do século XIX, tendo seu uso refutado por juristas, políticos e educadores²⁷. Contudo, ao longo dos 1800 e até mesmo no século seguinte, o avilte corporal foi amplamente utilizado no intuito de punir e educar os alunos. Todavia, seu uso foi sendo reduzido à medida que aumentavam os discursos contrários, de tal forma que a punição física foi gradativamente sendo substituída pelos castigos morais, que visavam provocar vergonha e embaraço nos alunos, sem, no entanto, causar sua extinção, haja vista os relatos já mencionados na seção anterior.

²⁶ Adelaide Carraro foi uma escritora brasileira que viveu em São Paulo/SP. Nasceu em 1936 e morreu aos 56 anos, em 1992. Seu primeiro texto que chegou ao conhecimento público foi a crônica Mãe, que lhe rendeu um prêmio aos treze anos de idade. Adelaide Carraro deixou uma obra bastante extensa, com mais de quarenta livros, tendo mais de dois milhões de exemplares vendidos, entre eles O estudante, O Estudante II, O Estudante III, Meu Professor, Meu Herói e Eu e o Governador. (Fonte: <http://wp.clicrbs.com.br/mundolivro/tag/adelaide-carraro-escritora-maldita/?topo=13,1,1,,13>)

²⁷ Vide Apêndice B.

A entrevistada Lana (2014), que fez o ensino fundamental na década de 1990 e formou-se em 2014, foi bastante enfática ao afirmar que sua forma de agir foi inspirada tanto na família, quanto na escola; sendo nesta última, construída pautando-se naquilo que não desejava ser ou fazer. De acordo com ela, suas vivências serviram para que “nunca mais repetisse o que viveu”:

Na minha escola eu tive um trauma na infância por causa de uma metodologia muito tradicional, do copiar, da importância do copiar, de decorar, praticamente tudo para você conseguir botar na prova, independente se você tinha entendido ou não, isso me fez querer ser professora para tentar fazer diferenciado. Eu já não gostava das escolas mais tradicionais porque eu achava um saco aquilo, aquela rigidez sobre copiar a resposta exatamente igual para botar na prova, e a vivência que praticamente não existia, tudo era exposto pelo professor, um conteúdo raso, com poucos exemplos, não partindo do meu contexto, então eu tive que superar esse trauma na minha vida escolar. Os castigos eram horríveis: ficar sem recreio, sem intervalo, sem educação física, comunicar aos pais, mandar bilhete para os pais. Eu apanhei de palmatória! Na arguição, quem não respondesse certo apanhava de palmatória! Para essa professora, o aluno ideal era aquele que respondia tudo certo na prova, exatamente como estava no livro, com conceitos fechados. Caso o aluno fizesse o dever errado, mal feito, com letra feia, conversar, ficar em pé, responder [...] tudo era castigado. Ela não se preocupava saber o porquê que o aluno não fez a atividade, qual foi o problema que está acontecendo. E ela falava: a minha professora fazia assim e foi assim que eu aprendi e é assim que vocês vão aprender! Sem parar para refletir sobre essa cultura, porque aquilo se originou. Essa forma de tratar [...] eu acredito que como antigamente os professores começaram a estudar cedo, começaram com aulinhas em casa particulares, eles vão começando a criar uma rigidez e acham que aquele aluno tem que aprender daquele jeito para poder chegar na faculdade [...] e tem aquela parte emocional que hoje em dia a gente dá uma atenção, de olhar para o aluno como um ser completo, antigamente não existia: a escola está aqui para te corrigir, para te educar, educar com relação ao conhecimento teórico, formal mesmo, o que deixava de lado todos os sentimentos, as dificuldades, todo histórico daquela criança até o presente. Minha escola era isso: tinha que obedecer, que ficar calado. Isso me traumatizou de tal forma que eu jurei que nunca repetiria isso! (Lana, 2014)

Em seu relato, Lana (2014) comenta sobre os castigos físicos vivenciados, em especial com o uso da palmatória, mesmo que proibida. Ela mencionou a importância de sua vivência escolar como base para definir sua forma de pensar e agir, mas não como “espelho”, ao contrário, já que percebeu sua professora como alguém em quem não se basear. O relato de Lana leva-nos a refletir sobre a dimensão da memória, pensando-a como um processo relacional entre o passado e o presente.

Neste sentido, Lana só pôde efetivamente compreender o que sentia na infância, a partir do momento em que teve contato com as teorias pedagógicas durante o curso de graduação, o qual a ajudou a nomear sua experiência passada e a justificar intelectualmente o motivo pelo qual desejou agir diferente. Assim, em sua fala, é possível perceber o “ontem”, apoiado nos sentimentos que tinha; e o “hoje”, quando justifica suas ações de forma racionalizada, sinalizando a força das emoções vinculadas às experiências pregressas nas escolhas e condutas.

Lana, em sua fala, comparou a maneira como foi educada em casa, com o que vivenciava na escola, e enalteceu a participação familiar na construção de sua forma de pensar as ações docentes:

Minha mãe sempre foi amorosa, brincava comigo, eu aprendia brincando, era prazeroso. Ela também era professora e eu fui alfabetizada por ela então já cheguei na escola sabendo muitas coisas. Quando me deparei com aquele jeito de ensinar foi horrível, não gostei, não entendia porque deveria ser assim. Minha mãe dizia que cada professora tinha um jeito, que era de cada uma. (Lana, 2014)

Uma vez mais a docência é vista como fruto de características pessoais, de certo determinismo psíquico, transmitindo a ideia de imutabilidade: “ou é, ou não é”, como se já fizesse parte da personalidade docente, um cruzamento quase absoluto entre o eu pessoal e o eu profissional.

Diferentemente de Lana, Lele, professora formada desde 2008, afirmou ter utilizado sua professora primária como modelo:

Lembro muito da disciplina no primário, a minha professora ela era tida na cidade como uma das professoras que mais disciplinavam, a gente tinha um medo incrível dela, eu mesma nunca fiquei de castigo, mas ela não tinha a prática dos castigos físicos, agora assim, que ela tinha um posicionamento corporal, uma voz que intimidava, ela tinha. Todas as crianças temiam muito. Meus colegas apelidavam ela de federal, polícia federal, os outros professores nós não temíamos, mas quando dizia: Neném vem aí! Pronto, todo mundo tremia! Porque era realmente aquela disciplina militar, aquela questão da fila todos os dias, entrar andando, não correr, não falar durante as aulas. Uma das coisas que eu nunca esqueci, que foi traumatizante, ela costumava ensinar verbo da seguinte forma: ela coloca a gente de pé na frente da mesinha dela e mandava a gente conjugar um verbo, se a gente errasse ela olhava para gente e dizia “Tá errado” e anotava o nosso nome. Essa anotação no caderno era horrível! [...] Porque ela costumava fazer reunião periódica com os pais, porque essa anotação no caderno era como uma facada e a gente sabia que ela ia passar isso para os pais e já vinha a cobrança em casa. Na escola que eu estudava não tinha palavrão, aí de falar palavrão porque tinha medo do castigo que nenê desse. Como castigo, o máximo que ela fazia era deixar na secretaria e chamar o pai naquele exato

momento, se falou muito, se atrapalhou a aula ela chamava, ela dava um sermão, agora ela tinha uma argumentação boa, a gente via que meninos muito danados, quando ela chamava para dar o sermão eles baixavam a cabeça na mesma hora, tinha um respeito, era a autoridade dela, o posicionamento dela que botava respeito. Você nunca via ela rir, de forma alguma, ela era realmente extremamente [...] ela deixava bem claro: eu estou acima e vocês estão abaixo, eu sou a professora, a dona [...]eu mando e vocês obedecem e nada de sair da linha porque se sair o responsável vai vir aqui e você ia pagar de alguma forma. Houve uma vez um aluno que pulou o muro para pegar uma bola e ela imediatamente acabou com o recreio de todo mundo, todos voltaram para sala com ela, ela passou uma atividade, pegou o aluno botou na secretaria, pegou o menino com a bola, botou na secretaria e o aluno ficou lá sentado com a bola na mão e ela voltou organizou todo mundo, ela veio para nossa sala, acomodou todo mundo, passou uma atividade no quadro e disse: eu vou ali resolver o problema com fulano e não quero ouvir um pio. Ela saiu da sala, foi para secretaria e no dia seguinte ficamos sabendo que ela ligou na mesma hora para o pai e que ela só liberaria ele para ir embora se o pai fosse buscar, aí ele largou tudo o que estava fazendo e foi lá e quando ele chegou em casa tomou uma surra enorme, apanhou que não foi brincadeira, porque o pai teve que largar o trabalho para buscar ele. Ela sempre estava no recreio, controlando, nunca brincava, ela tinha total controle de tudo o que estava acontecendo na escola. (Lele, 2014)

Para Lele, as práticas da professora relatada serviram como base para a construção do seu modo de ser e agir com as crianças, especialmente com as crianças da quarta série. Disse que a única diferença que observa entre ela e sua antiga professora é o fato dela ser mais “amorosa, brincar junto, rir, abraçar, ouvir o aluno, mas na exigência eu sou bem parecida”. De acordo com a entrevistada, ela aprendeu com a professora descrita no relato acima, que somente com a disciplina é possível ensinar e, por isso, ela percorre um caminho similar ao da sua antiga docente. Ela também disse inspirar-se na sua educação familiar, tendo em vista alegar que sua mãe e seu pai eram muito disciplinadores e apoiavam a professora na forma de educar.

Yara (2014) docente formada em 2008, também apontou a experiência escolar como um importante fator no delineamento de suas práticas, “eu me baseei na minha professora de escola para embasar minhas práticas, eu dizia para os meus alunos as mesmas coisas que a minha professora me disse, era igual”:

A professora do primário que eu tive ela era bastante fria, não tinha aquela coisa de ficar abraçando, de nhenhenhe, ela era fria, chegava, dava aula, aquele processo bem técnico mesmo, então não tinha aquela questão de muita afetividade, essa aproximação toda de pai de aluno ir para a escola, meu pai não ia à escola, minha mãe não ia à escola, apesar de ser escola particular, não existia essa aproximação não. Na escola eu gostava da

educação física e do recreio, adorava! Isso era muito bom porque eu sempre gostei de brincar, fazer amizade [...] Vixi, eu só gostava disso! Eu achava tão chato ir para a escola! Ler para mim era chato [...] Antigamente a gente lia em voz alta para a turma toda, a primeira atividade era ler para a turma, depois ver o que respondeu em casa [...] Vixi, para mim isso tudo era uma chatice! Apesar de eu não gostar, eu era disciplinada, eu não ia para a escola sem fazer a atividade de casa. Caso um aluno errasse ou não fizesse a atividade a professora conversava com os pais, na época muitas crianças iam para a banca, então elas estudavam. Eu lembro que tinha arguição de tabuada e quando errava tinha a gozação dos colegas, a professora não reprimia não, ela permitia isso, os colegas gozavam, riam, e ela permitia isso, não sei se na verdade a questão é que ela não fazia a criança passar vergonha porque sabia que a própria turma já fazia isso, mas ela permitia isso, eu lembro que tinha tabuada e ficava todo mundo nervoso, nunca vi ficar nervoso por arguição, mas existia isso de mangação, 6,7 anos e já tinha isso, ói bobo, burro, não sabe [...] mas eu lembro que ela conversava com os pais para os pais botarem em reforço e que tinha na escola mesmo, no período da tarde. Naquela época eu ficava com raiva, chorava quando eu ficava sem recreio ou sem educação física, eu ficava chateada, com ódio da professora. Mas depois que comecei a atuar eu vi que era a coisa mais certa do mundo, funciona! Funcionou comigo, porque eu era disciplinada, mas conversava muito, então eu ficava sem recreio e sem educação física e aí eu morria de medo de ficar sem. Mas depois que eu comecei a atuar eu vi que era a coisa mais certa para disciplinar uma criança, funciona, pode acreditar que funciona, hoje em dia eu lido com as mesmas práticas, com meus alunos de 6 anos e de 10 anos, deixo sem recreio e sem Educação Física, eu me privo de ter meu intervalo, ir ao banheiro, beber água, mas eu deixo sem recreio e sem Educação Física, e deixo fazendo atividade, era a mesma coisa que minha professora fazia comigo, ela deixava a agente fazendo atividade na sala, sem recreio ou sem atividade física. Eu me espelho nos meus professores de escola mesmo, principalmente na do primário. Eles sempre foram muito tradicionais, muitos técnicos e eu sou assim, eu aprendi a lidar com isso. Eu aprendi que a melhor forma que tem é a questão disciplinar, com normas, regras, castigo, controle, tem que ter. (Yara, 2014)

Yara alega em seu depoimento, que quando criança, não gostava de ir à escola, pois percebia este ambiente como um local “chato”, pouco interessante e estimulante. A representação que fez sobre sua professora primária foi a de uma pessoa que não demonstrava afetividade pelos alunos, sendo o único prazer que sentia no ambiente escolar era na hora do recreio e na aula de Educação Física, atividades as quais eram retiradas quando desobedecia alguma regra, isto é, quando a docente impunha o castigo.

Neste momento afirmou sentir raiva e até ódio de sua professora, ficando profundamente chateada. Todavia, quando na função docente utilizou tais experiências para formar a base de sua ação, mesmo que estas tenham feito parte de um momento considerado ruim de sua infância. “Meus alunos odeiam, choram, mas funciona e meu papel é fazer com que eles aprendam”, disse Yara (2014) durante a entrevista, acrescentando: “eu sofri, mas

aprendi e eles não vão morrer por passarem pelo que eu passei, hoje vejo que foi certo, pois dá resultado” continuou.

Contudo, Yara comentou precisar agir desta forma após uma grande decepção sofrida na primeira semana de aula, quando se sentiu desrespeitada pela turma de alunos: “eles gritavam, xingavam, não faziam o dever, não prestavam a atenção em mim, era um inferno!” (Yara, 2014), por isso, percebeu que não havia possibilidade de conter o grupo com “musiquinhas, historinhas ou conversa” (Yara, 2014), sendo necessário lançar mão da única forma que sabia fazer, da experiência de vida escolar que a marcou, seguindo os passos de sua professora primária. “Foi a indignação que me fez escolher agir assim”, alegou.

Desta forma, é possível refletir que a decisão de Yara em inspirar-se na sua antiga professora ocorreu no momento em que ela não sabia o que fazer, apegando-se, portanto, ao que lhe era familiar, mesmo que em sua memória tenha sido doloroso. O argumento utilizado: “eu sofri, mas aprendi” é uma forma de justificar para si mesma suas ações, a fim de “sobreviver” emocionalmente num ambiente que considera hostil: “é difícil ser professora, quase desisto, ou eu arrumava um jeito, imitava ela, ou pedia demissão”.

Traçando um paralelo entre os depoimentos de Lana e Yara, é possível perceber que ambas inspiram-se em suas professoras primárias, sendo que Yara utilizou-a como modelo de ação e Lana alçou-a à condição do que não deve ser realizado. Tal fato mostra que a escolha dos atos não está apoiada em preceitos, ou pautada na racionalidade somente. Há um componente emocional, afetivo, que direciona as ações dos indivíduos.

Nina (2014) também afirmou que sua vivência escolar teve grande influência na sua prática: “por mais que eu tente me afastar de práticas as quais fui fruto, muito do que faço eu me baseei nas minhas antigas professoras, com elas aprendi a ser professora”.

Lia, também fez questão de frisar a importância que uma de suas professoras do ginásio teve em sua ação docente:

No ginásio eu tive muitas aulas boas, mas uma me ensinou muito, era a aula de artes onde aprendemos que através da arte a gente desabafa e quando a gente desabafa a gente consegue se sentir melhor e então eu usei isso com os meus alunos, esse aprendizado, meus alunos sempre puderam pintar, desenhar, se expressar e falar o que sentiam. Eu tive boas professoras em quem me espelhar, professoras amorosas, afetuosas e eu queria ser assim, por isso fui me trabalhando e entendendo as crianças para que eu pudesse ser como aquelas professoras que me escutaram. Além disso, minha filha, tive pais amorosos e sempre aprendi que com amor a gente consegue as coisas. (Lia, 2014)

Segundo Tardif e Raymond (2000) a construção do papel docente está alicerçada na história de vida do sujeito. Para os autores, as experiências formadoras vividas na família e na escola ocorrem antes mesmo que a pessoa tenha desenvolvido um aparelho cognitivo aprimorado para nomear e qualificar o que ela retém dessas experiências. Para Tardif e Gauthier (2001)

Os saberes dos professores são temporais. Dependem estreitamente das condições sociais e históricas nas quais ele exerce seu ofício e, mais concretamente, das condições que estruturam seu próprio trabalho em um lugar social dado. Nesse sentido, a questão dos saberes, para nós, está estreitamente ligada à questão do trabalho de ensinar no meio escolar, organização, à sua diferenciação, à sua especialização, às restrições objetivas e subjetivas que ele impõe [...] (TARDIF e GAUTHIER, 2001, p.196)

Nóvoa (1991) destaca que os saberes são singulares, pessoais, finitos, provisórios e subjetivos, relativos, parciais e incompletos, possuem uma historicidade, e são situados e contextualizados em determinados tempos, espaços e condições históricas. Desta forma, Tardif e Raymond (2000) afirmam que os saberes não são inatos, mas produzidos através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias, amigos, escolas, etc.) nos quais se constroem em interação com os outros.

Assim, no decorrer da história de vida pessoal e escolar, supõe-se que a futura professora interiorize conhecimentos, competências e representações as quais contribuem para estruturar as suas relações com os outros, sendo utilizados – e reconstruídos - na prática de seu ofício. Portanto, os saberes e experiências do professor, decorreriam de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar

Dora (2014), todavia, mesmo concordando que a construção das práticas de castigos sejam fruto da vivência escolar, afirmou que o motivo de muitos professores terem utilizado castigos físicos na educação dos alunos provém da “índole” de cada um, “uma coisa que tá no gene, no jeito da pessoa, nasce com a pessoa”. Para exemplificar seu pensamento, ela expõe um trecho de sua vida:

Eu observei que geralmente essas pessoas que castigam é por causa da insegurança. São pessoas inseguras, que foram castigadas antes e que também tem que castigar, elas têm uma índole vingativa, de violência e para mim, de tudo isso é a insegurança dentro de você, você não consegue fazer uma coisa então eu vou castigar o outro para me libertar da insegurança que tenho. Vou bater no outro mais fraco para mostrar que sou forte. Eu não acho que o professor castigava porque fazia parte da função, eu acho que é índole. Eu tive uma professora na quarta série que quando começava o ano letivo a diretora dava uma palmatória para cada professor, mas essa professora guardava na gaveta a chaves e dizia: “para que eu preciso usar

palmatória com vocês? Eu não preciso disso, vocês vão precisar que eu use palmatória ou vão me obedecer sem que eu precise usar isso?” Aí todo mundo ficava com medo de apanhar, porque vinha dos outros anos apanhando, mas ela dizia “eu não quero ter em vocês inimigos, eu quero que vocês sejam meus amigos, quero que me respeitem porque me querem bem, porque gostam de mim e não por medo, não quero que vocês me façam coisas que me deixem com raiva de vocês ou que me obriguem a usar a palmatória, então eu vou por essa palmatória aqui. Hoje é o primeiro dia de aula e eu vou trancar e só vou abrir no final do ano, isso é um trato nosso”. Ela dizia assim: “Eu vou na diretoria e não quero ver ninguém conversando, quando eu voltar eu dou um minuto para vocês conversarem”. Então quando ela voltava, estavam todos quietos e ela dava mesmo o minuto, ela trancava a porta e deixava a gente conversar. Nessa escola a diretora dava a palmatória para os professores como se fosse um material escolar, como se fosse giz, caderno, qualquer outra coisa. Eu nunca esqueci isso, o nome dela era Dona Ruth. Ela era uma pessoa muito segura. Dia de sexta-feira, ela dava aula até a hora do recreio e depois do recreio a gente cantava, brincava, tudo orientado por ela, era só brincadeira e nunca precisamos da palmatória, todo mundo respeitava ela. Então, desde criança eu aprendi que você não precisa ser violento para ser obedecido e quando cheguei na vida adulta eu já sabia que não precisava fazer isso. (Dora, 2014)

Dora foi enfática ao firmar sua crença na escolha do sujeito, isto é, o professor podia escolher não castigar, como fez sua professora primária. Em sua lógica, se o docente castigava era porque fazia parte da “índole” dele, aprendida na infância, mediante uma vida pautada em experiências violentas.

Outra questão pontuada por Dora, foi o uso da palmatória como se fosse um material escolar. Efetivamente, a palmatória fazia parte da cultura material escolar dos séculos XX, XIX e anteriores, sendo um instrumento de uso docente, tal qual a régua, o caderno ou o giz, mesmo que neste período histórico seu uso tenha sido vetado no ambiente escolar, como já mencionado na seção anterior. Conforme Souza

A expressão cultura material escolar [...] passou a ser utilizada na área da História da Educação nos últimos anos, influenciada pelos estudos em cultura escolar, pela renovação na área provocada pela Nova História Cultural e pela preocupação crescente dos historiadores em relação à preservação das fontes de pesquisa e de memória educacional em arquivos escolares, museus e centros de documentação. Ao recortar o universo da cultura material especificando um domínio próprio, isto é, dos artefatos e contextos materiais relacionados à educação escolarizada, a expressão não apenas amplia o seu significado reinserido as edificações, o mobiliário, os materiais didáticos, os recursos audiovisuais, e até mesmo as chamadas novas tecnologias do ensino, como também remete à intrínseca relação que os objetos guardam com a produção de sentidos e com a problemática da produção e reprodução social. (SOUZA, 2007, p. 170).

O estudo da cultura material escolar 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, 2007).

Felgueiras (2010, p. 31) destaca que “[...] a cultura material escolar revela uma civilização que cria a escola e ao mesmo tempo a sociedade que é criada pela escola.” A autora afirma, ainda, que os materiais carregam um pouco de nós, à medida que atribuímos a eles afetos e significados para além de sua concretude, contribuindo para a constituição de nossa subjetividade, ao mesmo tempo, que nos revelamos por intermédio deles.

Neste sentido, é fundamental entender os objetos da escola como vestígios da cultura escolar. “O aparecimento, uso, transformação e desaparecimento dos objetos escolares são reveladores das práticas educacionais e suas mudanças” (SOUZA, 1998, p.224).

A presença da palmatória nas lembranças de Dora, denunciava a dificuldade cultural em pensar os castigos fora da lógica da punição física, levando-a a atribuir os aviltos corporais à “índole” docente, também descrita por ela como “características pessoais”, construída na infância, por meio da vivência familiar e escolar.

4.1 “MINHA BASE FOI MINHA FAMÍLIA E MINHA ESCOLA”: SOBRE HABITUS E CASTIGOS ESCOLARES

A frase acima, proferida pela professora Rosa e reverberada pelas demais docentes, anuncia que suas ações não estavam pautadas, necessariamente, em escolhas conscientes. Mesmo que tenham elementos da história de vida familiar e escolar em cada um dos depoimentos, as escolhas ocorriam sem que houvesse real clareza sobre seus motivos: “fiz como a minha professora” ou “tive minha mãe como modelo” não são ações pautadas em motivações pedagógicas, tampouco podem ser consideradas reproduções fiéis de modelos vividos.

De fato, quando a professora ou a estagiária entra na sala de aula pela primeira vez, ela vai munida de conhecimentos construídos durante toda a sua vida, desde seu relacionamento familiar até o escolar, passando por outros grupos de socialização. A este conjunto de conhecimentos que são apropriados de forma estruturadas e estruturantes Bourdieu (1990) definiu como *habitus*.

Este conceito – de base aristotélica e que já havia sido empregado por autores, como Marcel Mauss, Emile Durkheim e Max Weber - ocupa lugar central na obra de Bourdieu e foi repensado pelo autor como uma forma de “escapar dessa alternativa do estruturalismo sem sujeito e da filosofia do sujeito.” (BOURDIEU, 1990, p.22). Ou seja, foi reelaborado como um “meio termo” entre o objetivismo estruturalista e o subjetivismo, recuperando a dimensão do agente que interage com a realidade social, sem, contudo, ser determinado por ela, tampouco a determinando. Conforme Bourdieu (1983), o *habitus* é compreendido como:

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (BOURDIEU, 1983, p. 65)

O *habitus*, portanto, vincula o agente e a estrutura social por meio de esquemas de percepção, ação e reflexão; relacionando subjetividade e objetividade; produzindo constantemente práticas e representações. Sua formação ocorre ao longo de todo o processo de socialização do sujeito (na família, escola, religião, trabalho...), podendo sofrer transformações na medida em que suas redes de relações vão sendo alteradas. Este engloba, ainda, dois conceitos: o *ethos*, que corresponde às normas e valores sociais interiorizados de forma inconsciente pelos sujeitos, as quais direcionam seus esquemas de ação, agindo como uma ética prática; e a *hexis*, ligada à exteriorização das práticas sociais através do corpo, como uma ordem social inscrita no modo de falar, andar, parar, gesticular e olhar, por exemplo. Conforme Bourdieu (1990), “ethos e héxis são princípios práticos constitutivos do *habitus* indissociavelmente lógicos, axiológicos, teóricos e práticos” (BOURDIEU, 1983, p. 104).

Em suma, o *habitus* pode ser definido como o resultado de saberes – internalizados em crenças, valores, modos de ser e agir - acumulados ao longo da vida e que norteiam escolhas e ações. Contudo, o fato do *habitus* traçar uma relação entre o passado e o presente, entre a subjetividade e a objetividade; não significa que ele tenha a linearidade como característica,

ao contrário, ele está em constante reformulação, o que evidencia seu caráter relacional e flexível, levando a retomar um conceito já abordado na seção anterior: o conceito de campo.

A noção de campo nos lembra que o verdadeiro objeto da ciência social não é o indivíduo, mesmo que não se possa construir um campo se não por meio de indivíduos, [...]. É o campo que é primário e deve ser o foco das operações de pesquisa. Isto não implica que os indivíduos sejam meras "ilusões", que eles não existam: eles existem como agentes - e não como indivíduos biológicos, atores ou sujeitos - que são socialmente constituídos como ativos e que atuam no campo em questão pelo fato de possuírem as propriedades necessárias para serem eficazes, para produzir efeitos neste campo. E é o conhecimento do campo em que eles evoluem que nos permite melhor compreender as raízes de sua singularidade, o seu ponto de vista ou a posição (em um campo) a partir da qual a sua visão particular do mundo (e do próprio campo) é construída (BOURDIEU; WACQUANT, 2002, p. 107).

Para Bourdieu, campo e *habitus* são complementares e indissociáveis. De fato, a teoria bourdiesiana prima pelo relacional, ou seja, os agentes, as estruturas objetivas e subjetivas só existem em relação umas com as outras, de modo que pensar o *habitus* como uma matriz geradora de comportamento, só faz sentido se apoiado na ideia de campo, ou seja, o espaço social em que ocorrem as relações entre os indivíduos, grupos e estruturas sociais, estruturado por posições: “um campo é uma formação relacional histórica, uma rede, ou configuração, de relações objetivas entre as posições” (BOURDIEU; WACQUANT, 2002, p. 125). Para o autor, a sociedade é composta de muitos campos, que podem ou não se entrecruzarem, bem como é possível haver subcampos dentro de um mesmo campo.

Nesse sentido, a compreensão de uma prática é possível a partir da localização dos agentes em seus campos, imersos nas relações sociais que os apóiam e observando a dinâmica, os jogos de poder, os conflitos e as disputas que ocorrem no interior de um campo específico – sabendo que cada campo tem sua lógica, segue algumas regras as quais podem diferenciar ou aproximar um campo do outro.

Na fala das docentes, são evidenciados dois campos como base para a construção de suas práticas e representações: o familiar e o escolar. Ambos possuem distanciamentos e intersecções, e carregam consigo representações que ora os afastam, ora os aproximam.

A família, por exemplo, do ponto de vista das representações que circulam no imaginário social, é concebida

Como um agente ativo, dotado de vontade capaz de pensamento, de sentimento e de ação e apoiado num conjunto de pressupostos cognitivos e de prescrições normativas que dizem respeito à maneira correta de viver as relações domésticas: universo no qual estão suspensas as leis corriqueiras do

mundo econômico, a família è o lugar da confiança (*trusting*) e da doação (*giving*) [...]. (BOURDIEU 1996, p.126)

A categoria família - entendida como um princípio de construção da realidade, uma representação elaborada por indivíduos e grupos - nos foi inculcada por meio de um trabalho de socialização, sendo um dos elementos constitutivos de nosso *habitus*, estando “inscritos, ao mesmo tempo, na objetividade das estruturas sociais e na subjetividade das estruturas mentais objetivamente orquestradas” (BOURDIEU, 1996, p.128), tendo um papel “determinante na manutenção da ordem social, [...] na reprodução da estrutura do espaço social e das relações sociais” (BOURDIEU, 1996, p.128), contribuindo para criar a realidade que evocam e transmitir os diferentes tipos de capital (simbólico, social, cultural, econômico...) para as gerações seguintes. “Nada parece mais natural do que a família: essa construção arbitrária parece situar-se no pólo do natural, do universal. (BOURDIEU, 1996, p.128).

Desta forma, os discursos cotidianos que representam a família como a célula da sociedade, um lugar de proteção e segurança, onde os sujeitos são unidos por laços afetivos e amam-se incondicionalmente, camuflam outras nuances, outras formas de perceber o espaço familiar, para além de um corpo unitário e naturalizado. A família pode (e deve), ser observada pela perspectiva de um campo “com suas relações de força física, econômica e, sobretudo simbólica [...] e suas lutas pela conservação ou transformação dessas relações de força.” (BOURDIEU, 1996, p.128).

A família, percebida como campo, pressupõe afastar quaisquer pensamentos sobre uma pretensa homogeneidade e observá-la como um espaço dentro do qual os membros lutam ou competem uns com os outros. É preciso considerar a estrutura das relações de poder entre os agentes que compõe o campo familiar (relações instáveis, entre as forças que atuam para manter sua unidade e as forças que desagregam), considerando-o como uma rede estruturada de posições objetivas, com diferentes tipos e quantidades de capital associados às diferentes posições. (BOURDIEU, 1998)

No discurso das professoras entrevistadas, é clara a força que elas atribuem à educação familiar como base para a escolha da forma como elas se relacionam com as crianças, bem como os castigos a serem utilizados. Na família, elas construíram o *habitus* que lhes proporcionou ver, agir e entender o mundo e as relações, especialmente com a criança: “minha mãe não me criou com tapas e gritos”, disse Rosa (2014); “mainha era calma, acho que por isso sou assim”, afirmou Bel (2014); “painho e mainha eram muito disciplinados, não

gostavam de nada fora do lugar e eu acho que cresci com isso”, comentou Lele (2014); “sempre ouvi mainha falando que não se trata criança com surra, isso é errado e eu acho mesmo”, disse Dora (2014)

As docentes descreveram sua imagem de família inseridas no discurso cotidiano, ou seja: um lugar de harmonia e carinho, com pais amorosos e cuidadosos. Os conflitos e relações de poder não foram enfatizados em suas falas, apesar de ter sido possível observar as hierarquias domésticas, ou melhor, quem “manda” (adulto e irmãos mais velhos) e quem “obedece” (filhos), bem como o papel desempenhado por cada membro do grupo familiar e as disputas de poder existentes, tendo em vista seus membros – mesmo crianças - não serem sujeitos passivos nas decisões e ações, afinal, nem todos possuem a mesma propensão de acatar as ordens e conformarem-se ao instituído.

Nesse sentido, o castigo apareceu como um instrumento utilizado pelos pais como forma de educar e punir os filhos, a fim de “formar bons cidadãos” (palavras utilizadas pelas docentes para justificar o uso dos castigos), inscrito numa relação de poder real – atribuído por uma hierarquia socialmente aceita: pais mandam, filhos obedecem – e um poder simbólico, um tipo de poder invisível que se sustenta na cumplicidade “daqueles que não querem saber que lhes estão sujeitos” (BOURDIEU, 1989, p.8).

O *habitus* vai sendo construído, portanto, nessas relações existentes no campo familiar; não numa palavra apenas ou em um gesto isolado que a mãe ou o pai façam; mas nas trocas, nos contatos entre os membros, na percepção das definições de papéis e de poder (o que é “coisa de criança” e o que é “coisa de adulto”, o que pode ou não ser realizado, quem detém mais capital), nas relações intergeracionais (com suas lutas e contradições), nos valores que são passados durante conversas, discussões e ajustes familiares, nas crenças disseminadas intragrupo.

Enfim, o *habitus* é constantemente elaborado nesse processo relacional, na socialização primária que ocorre dentro do campo familiar e que nem sempre se apresenta de maneira intencional, onde tudo é calculado e pensado a partir de uma lógica bem definida. Apesar das docentes serem claras ao afirmar que se baseiam na forma como foram criadas para escolher os castigos a serem aplicados, muito dos motivos que as levam a agir, bem como sua forma de pensar a criança e a educação, não foram construídos de forma consciente, mas incorporados, sendo o resultado de uma aquisição histórica inscrita no modo de pensar e também no corpo, nos gestos, nos modos de falar do agente social (BOURDIEU, 1996).

Todavia, a família, a qual aparece como um campo e também um componente do *habitus*, fornece aos membros de um grupo familiar alguns recursos (capital) que podem se converter em outras formas de capital, quando em contato com outros campos. Isto significa considerar que o campo familiar efetivamente contribui para a construção das práticas de castigos que as docentes utilizam (especialmente por imprimir uma visão do que é ser criança e de como esta deve ser educada), todavia, não está restrito somente a este campo, já que o agente, em seu processo de socialização, entra em contato com outros campos capazes de – não só reforçar o instituído - mas transmitir novas formas de conduta, de pensar o mundo e as relações.

O *habitus* construído no campo familiar é significativo na constituição do indivíduo e embora este possa ser transformado na trajetória posterior do agente, possivelmente é o mais difícil de ser modificado, tendo em vista as crenças e valores estabelecidos parecerem “naturais”, fornecendo – para este agente - um significado ao mundo que, por muito tempo, fará parte de sua forma de pensar e agir.

O *habitus* familiar manterá sua força até que o indivíduo entre em contato com novos elementos, capazes de reforçar ou, então, subsidiar questionamentos e outras formas de explicar o mundo. Assim, a família indica trajetórias possíveis, mas não está sozinha nesse processo. Existe uma segunda instância que também influencia na construção do *habitus*: a escola e, mais precisamente, a sala de aula escolar.

Os castigos aplicados nas crianças dentro do universo escolar ocorrem, com efeito, num subcampo chamado “sala de aula”. Este pequeno espaço que acolhe objetivamente professor, alunos, carteiras e quadro negro, é, de fato, um *lócus* de conflitos, lutas, disputas e relações assimétricas que asseguram ao professor uma posição de maior poder, enquanto ao aluno, cabe uma posição subordinada, contudo, não passiva. E é esta diferença hierárquica não apenas entre professor e aluno, mas entre pais e filhos, adulto e criança, onde reside uma interseção entre o ambiente doméstico e o universo escolar.

Efetivamente a escola não é a casa, a professora não é a mãe e os alunos não são filhos, todavia, existe uma convergência entre ambas as instâncias no que concerne às expectativas sobre o papel que a criança deve desempenhar, a qual reside na obediência à regra imposta pelo adulto. Ou seja, tanto na escola, quanto na casa, a criança deve obedecer ao adulto, sob pena de ser castigada. Conforme Sacristán

A relação pedagógica entre alunos e educadores se alimenta, prioritariamente, dos modelos culturais determinados nas relações familiares

entre pais, mães e filhos, ou filhas; pois são compostos por práticas que surgiram como substitutas dos cuidados dos menores e como ampliação das funções da família. (SACRISTÁN, 2005, AP. 105).

Historicamente, quando a docência deixou de ser exclusividade clerical, passando a ser exercida por leigos, as representações já existentes sobre o magistério (considerada uma missão sagrada, um sacerdócio exercido com amor e virtudes morais (KREUTZ, 2004)) fundiram-se às representações construídas sobre a figura paterna/materna, uma vez que difundiu-se o discurso de que o professor deveria desempenhar o papel de “segundo pai” das crianças, ou então “segunda mãe”, a qual nutriria um sentimento maternal para com os alunos, que seriam como filhos espirituais. Ao professor/a caberia, então desenvolver características similares às paterna/materna, como amorosidade, afetuosidade, sacrifício, paciência e firmeza (LOPES, 2001; LOURO, 1997).

Souza (2003), em suas investigações sobre a Revista de Ensino de Minas Gerais nas primeiras décadas do século XX, exemplifica tais afirmativas quando comenta sobre as discussões do período acerca dos castigos escolares e sua necessidade de racionalização:

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

Desta forma, a maternidade ou paternidade simbólica são representações constitutivas da identidade docente, utilizadas para justificar algumas práticas, como os castigos, por exemplo.²⁸

Assim, quando as docentes afirmam que construíram sua forma de castigar com base na família e na escola, a primeira reflexão que advém desta assertiva não reside na forma como agem (se utilizam palmatória, cadeirinha do pensamento ou colocam de pé), mas na maneira como pensam a relação entre adulto e criança, isto é, na relação hierárquica e de

²⁸ Em minha dissertação de mestrado intitulada “Aspectos históricos e contemporâneos sobre a interposição entre as identidades materna e docente na Educação Infantil: decorrências para a prática pedagógica” foram entrevistadas docentes da educação infantil e séries iniciais, ficando clara a presença de tais representações na voz das professoras. Para maiores aprofundamentos vide: ARAGÃO (2010); LOPES (2001); LOURO (1997;2001;2007); entre outras.

poder que aprendemos no campo doméstico: o filho obedece aos pais, a criança respeita o adulto, os alunos acatam as ordens de seus mestres e, numa situação de afronta, devem ser castigados, já que acredita-se que o castigo é uma manifestação do amor e do cuidado dos adultos para com as crianças – uma vez que são utilizados visando “direcionar para o caminho do bem” (Lia, 2014); sendo defendido como parte intrínseca do decurso educativo.

A construção do *habitus* é iniciada neste processo, ou seja, quando são incorporadas, desde a infância, a ideia de hierarquia bem como de consequências quando esta é transgredida. Reis (2000), ao investigar a pré escola na visão de crianças de 1ª série, pontuou que estas percebem fazer parte do papel do adulto a criação e ordenação de regras, enquanto à criança cabe acatá-las, sob pena de sofrer sanções. Na visão dos sujeitos pesquisados, mandar e castigar são atribuições naturais do universo adulto, sendo a contrapartida da obediência imputada à criança. Tal naturalização foi percebida no depoimento de algumas entrevistadas, como explicitado por Rosa (2014): “[...] é assim mesmo, professor, pais... eles são autoridade e tem que respeitar, senão tem que ter castigo!”

Não afirmo, com isto, que deva haver a extinção dos castigos, tampouco seu oposto. Sublinho apenas que as reflexões sobre os castigos escolares passam por considerar que as representações construídas sobre a infância e a relação entre o adulto e a criança, pautam-se em uma “bagagem” de crenças, valores, imagens, condutas e expectativas edificados ao longo do processo histórico e cultural, que funcionam como reguladores de processos educacionais dirigidos ao infante. Conforme Sacristán (2005) embora cada sujeito demonstre esta bagagem de maneiras diferentes, há uma aprendizagem cultural coletiva que atua como marco das condutas individuais, dotado de certa estabilidade que o torna relativamente constante no tempo.

Sarmento (2005, p.368) sinaliza que a “construção moderna da infância correspondeu a um trabalho de separação do mundo dos adultos e de institucionalização das crianças”, bem como por movimentos jurídicos visando sua proteção (conforme exposto na segunda seção da Tese). Tais condutas determinaram a infância por fatores de exclusão, de distinção, de separação do mundo social: a infância, etimologicamente, significa o não falante; aluno, o sem luz; criança, “é quem está em processo de criação, de dependência, de trânsito para um outro.” (p.368).

A crença de que as crianças são seres dependentes dos adultos e que precisam ser protegidas e cuidadas, trouxe benefícios para esta categoria social, pois criaram medidas

protetivas que garantiram condições de defesa e segurança, contudo, exprimiu, também, a ideia de que “criança é o que não pode nem sabe defender-se, o que não pensa adequadamente (e, por isso, necessita de encontrar quem o submeta a processos de instrução), o que não tem valores morais (e, por isso, carece de ser disciplinado e conduzido moralmente)”. (SARMENTO, 2005, p.368). Tais ações para com o público infantil legitimaram condições de dependência que potencializaram a assimetria de poderes nas relações entre o adulto e a criança.

Neste processo, as situações vivenciadas no contexto da sala de aula, em especial quando incide na relação entre docente e discente, advêm de conceitos interiorizados, crenças culturalmente cristalizadas na rotina do cotidiano, e que acabam por naturalizá-las; *habitus*, arraigados no inconsciente e postos em prática de diferentes formas, a depender das transformações discursivas/culturais das quais somos ao mesmo tempo produto e processo, afinal

O que sabemos fazer para educar outra pessoa e as valorações e os motivos que elaboramos para agir com os demais enquanto educadores formam um conglomerado de componentes que acumularam longa experiência histórica da espécie humana em cada cultura ou em cada sociedade. Em todas elas existe esta pulsão de querer dirigir os menores com algum propósito [...]. (SACRISTÁN, 2005, p. 105).

Este, portanto, é ponto de partida para se pensar a questão da construção das práticas de castigo: a necessidade de dirigir as crianças com base em algum propósito construído (pelo adulto) como valor num dado tempo histórico e social. Necessidade esta, apoiada numa relação hierárquica (e de dependência) entre adulto e criança. O adulto castiga, em primeira instância, porque acredita fazer parte da sua função como educador, porque crê ser importante para a manutenção desta relação hierárquica (“se não castigar vira bagunça, perde o respeito e aí pode tudo” (Rosa, 2014).

Em síntese, Sarmento (2005) assevera que a construção simbólica da infância na modernidade desenvolveu-se em torno de processos de disciplinarização

[...] que são inerentes à criação da ordem social dominante e assentaram em modos de “administração simbólica”, com a imposição de modos paternalistas de organização social e de regulação dos cotidianos, o desapossamento de modos de intervenção e a desqualificação da voz das crianças na configuração dos seus mundos de vida e a colonização adultocentrada dos modos de expressão e de pensamento das crianças. (SARMENTO, 2005, p.369).

Desta forma, a assertiva das docentes entrevistadas, resumidas na frase: “aprendi a castigar na família e na escola”, traz subjacente uma aprendizagem mais pautada em representações do que ações, isto é, não foi necessariamente o uso da palmatória, do milho ou da retirada do recreio que foram apropriados pelas docentes nos diferentes espaços de socialização, mas as representações sobre a relação entre adulto e criança, a qual perpassa e ultrapassa o espaço doméstico e escolar, estando inscrita, e naturalizada, na cultura e na sociedade. Partindo deste solo hierárquico e naturalizado de dependência e subordinação, onde adultos sabem mais e crianças menos, caminha-se para uma segunda aprendizagem, também historicamente situada: como castigar, que ferramentas utilizar para punir o erro da criança.

Os castigos fazem parte do processo ensino-aprendizagem desde longa data, sendo sua gênese de difícil precisão. Todavia, a partir da Antigüidade, passando pelo Egito, Grécia, Roma, ao longo de toda a Idade Média e também na Modernidade (mesmo com vozes contrárias), não se compreendia o processo educativo sem os castigos físicos, de tal modo que o chicote e a palmatória foram tidos como a insígnia do professor, legitimados social e culturalmente (CAMBI, 1999). Nos tempos atuais, tais artefatos são renegados e os castigos travestidos com outras roupagens: retirar o recreio, afastar das atividades de interesse, entre outras relatadas pelas docentes entrevistadas.

De fato, a dúvida das docentes recai neste tópico: que tipo de castigos utilizar.

Tudo muda, um dia pode isso, outro aquilo, um dia pode bater, outro já não pode mais. No meu tempo de menina tinha palmatória, tinha a régua, depois, quando fui ser professora, já não era recomendado, depois deixou de ser recomendado para ser proibido. Veja só, eu nem sou tão velha assim e quanto mudou! É difícil acompanhar, é difícil mudar! Primeiro você aprende que o certo é de um jeito e depois que esse certo já não pode mais! E agora? Agora a gente acaba tentando se virar, copiando um pouco dali, um pouco do que passou em casa e deu certo, um pouco do que passou na escola e deu certo e vai ajustando o jeito de ser. (Lia, 2014)

A ciência educativa com base na tentativa e erro: “fiz como minha mãe”; “fiz como minha professora”; “não sei o que fazer, bati porque já estava no limite, ele não me respeitou”. Todas justificativas fundamentadas num *habitus* culturalmente apropriado sobre a relação entre adulto e criança, a qual, também, indica a ausência dos cursos de formação em auxiliar a docente a refletir suas representações, a compreender as mudanças culturais e a construir novas práticas.

Desta forma, finalizo esta seção questionando a relação da formação docente nesse processo, tendo em vista que em nenhum momento foi citado por nenhuma das dez entrevistadas que o curso de formação em pedagogia tenha sido relevante tanto para auxiliá-las a refletir sobre o castigo, quanto para apoiar suas escolhas na hora de castigar as crianças. Sendo assim, pergunto: qual o peso do curso de formação neste processo?

5. “NÃO, NÃO ME AJUDOU EM QUASE NADA [...]. O CURSO DE PEDAGOGIA E A QUESTÃO DOS CASTIGOS ESCOLARES

Quando percebemos o parentesco entre o tempo vivido e os tempos por vir, é que se dá o processo de formação, o qual, em parte, depende das “solduras” que fizemos e faremos dos instantes vividos. (GOMES, 2007, p.81)

Na seção anterior, foi colocada em discussão a construção das práticas de castigos utilizadas pelas docentes no universo escolar, sobre a qual emergiram dois fatores: 1) as aprendizagens provenientes da família, responsáveis pela primeira inserção da criança no mundo social objetivo, tendo em vista promover o ensino de elementos culturais como: linguagem, hábitos, papéis, valores, normas, padrões de comportamento, etc, e 2) as aprendizagens provenientes da inserção da criança na escola, instância (também) promotora do conhecimento social, a qual contribui no desenvolvimento das capacidades cognitivas e incide na compreensão que as crianças têm do mundo social e suas particularidades.

Desta forma, a construção das práticas de castigos que as professoras entrevistadas utilizam/utilizavam com os alunos sob sua responsabilidade está apoiada tanto no *habitus* proveniente das vivências no campo familiar, quanto no *habitus* inculcado no campo escolar. Todavia, não foram enfatizada nas falas docentes a importância do curso de Pedagogia no sentido de fornecer subsídios que as auxiliassem a refletir sobre os castigos, tampouco práticas que servissem de modelo para elaboração de novas ações.

De acordo com Lia (2014), professora formada em pedagogia na década de 1970, os conteúdos que foram ministrados na faculdade “não estavam voltados para a nossa realidade”. Ela acredita que o curso de Pedagogia teve como enfoque uma densa teoria, porém afastada da prática, em especial tratando-se da questão dos castigos e disciplina. Afirmou, ainda, não ter recordações sobre os textos lidos, salvo um livro indicado nas aulas de Didática intitulado “Fundamentos de Educação”, escrito por Afro do Amaral Fontoura²⁹ o qual “servia como um

²⁹ Afro do Amaral Fontoura nasceu no Rio de Janeiro, em 1912. Fez estudos superiores em Direito, Filosofia e Serviço Social no Rio de Janeiro e especialização em Sociologia nos Estados Unidos. Formou-se em magistério e foi professor nos cursos Normais do Rio de Janeiro quando publicou o seu primeiro manual. Alguns anos depois, já formado na Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil, passou a dar aulas de Sociologia e Serviço Social nas principais faculdades fluminenses. Teve intensa atuação na produção de manuais pedagógicos para professores entre os anos de 1940 e 1970. No conjunto das obras publicadas foram abordados temas diversos, entre os quais: sociologia, psicologia, filosofia, serviço social, legislação, didática, prática de ensino, metodologia do ensino. Foi presidente da Associação brasileira das Escolas Normais na década de 1960. Algumas de suas obras: “Programa de sociologia”, “Introdução de sociologia”, “Sociologia educacional”,

manual que dava algum norte para gente, mais ainda longe da realidade da escola” (Lia, 2014). Mada, contemporâneas de Lia, também se lembra de ter estudado a mesma literatura.

Segundo Valdemarin (2010, p.130), “por meio dos manuais, os autores apresentam uma apropriação criativa, discursiva e instrumental das teorias estrategicamente difundidas e, com isso, criam uma rede de relações significativas”, bem como “[...], fabricam novos sentidos que combinam modos de pensar com sua utilização (p. 130), formando uma espécie de gramática do ensino. O manual pedagógico tornou-se, portanto, uma importante fonte de pesquisa para a compreensão sobre como os seus autores assimilaram as principais ideias pedagógicas, didáticas e metodológicas que circulavam no âmbito da educação de determinado período. Desse modo, esta forma simbólica funcionou como uma espécie de filtro, no qual os autores estruturaram aquilo que na concepção destes, era a síntese dos mais importantes e necessários conhecimentos para a formação de professores. (VALDEMARIN; CAMPOS, 2007)

A obra em questão tem como título “Fundamentos da Educação: uma introdução geral à Educação Renovada e a Escola Viva”, de autoria de Afro do Amaral Fontoura e contou com sete edições, sendo a primeira em 1949 e a última em 1965. Logo no início do livro, foi redigido um parecer do Secretário de Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro à época, Dr. Rubens Falcão, enfatizando a importância da obra para o cenário educacional do período.

O público-alvo de seus livros, como o próprio Fontoura (1965, p. 11) reconhecia, eram alunos dos Institutos de Educação e Faculdades de Filosofia, alunos de "escolas normais e [...] professores que ainda não tiveram tempo de ler todos aqueles citados mestres", bem como os autores de "numerosas obras, magníficas e admiráveis, sobre a Educação Renovada, como as de Claparède, Dewey, Decroly, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Backheuser etc".

O livro é dividido em três partes, donde a primeira apresenta seis capítulos que tratam do conceito e princípios da educação, a relação entre pedagogia e psicologia, a “criança-problema”, os testes mentais e a psicologia da aprendizagem; na segunda parte a ênfase recai sobre as metodologias do ensino de: português, matemática, desenho, trabalhos manuais, ciências, centro de interesses e projetos, além de abordar os fundamentos sociológicos e

“Fundamentos da educação”, “Metodologia do ensino primário”, “Psicologia geral”, “Fundamentos da Educação”, “Psicologia Educacional”, “O planejamento no ensino primário”, “Didática especial da primeira série”, “Prática de ensino”, “Didática geral”, “Manual de testes”, entre outros. Para aprofundamento na vida e obra do autor vide: CALEGARI e GAERTNER (2009); FRANCISCO (2006, 2006b). SCHNEIDER e STENTZLER (2011); MACIEL, VIEIRA e SOUZA (2012)

psicológicos das instituições escolares e tecer considerações sobre o aproveitamento escolar, a higiene e doenças próprias da infância. A última parte refere-se à administração escolar, organização da educação primária e estatística escolar.

Fontoura (1965) defendia que seus livros ensinavam tanto o que se deveria fazer quanto tratava de como deveria ser feito, agindo de maneira a alcançar um “meio termo”, isto é, ficando equidistante da chamada escola antiga (escola tradicional) e da escola nova, fato por ele pontuado quando se dedica a abordar a questão da disciplina, localizada no quarto capítulo da primeira parte, intitulado “Criança-Problema – desajustamento na vida social e na escola – disciplina escolar.” Neste, o autor elenca três conceitos de disciplina:

- a) Conceito antigo de disciplina – antigamente considerava-se como disciplinado o aluno que fazia tudo o que o professor e o diretor mandavam. A disciplina era o conjunto de regras estabelecidas para o bom funcionamento da escola. Mas além do respeito a essas regras, exigia-se do aluno “bem disciplinado” que obedecesse sem discussão a quaisquer desejos do professor. O conceito de disciplina era assim ao que se opunha ao conceito de “personalidade do aluno”.
- b) Conceito moderno e errôneo de disciplina – Reagindo contra aquele antigo conceito, os partidários da “Escola nova” muitas vezes caíram no erro oposto de permitir que o aluno fizesse na escola tudo o que quisesse. Substituiu-se o excesso de ordem pelo excesso de liberdade.
- c) Conceito moderno e acertado de disciplina - Devem coexistir, na escola, a disciplina e a liberdade. A liberdade não é o direito de fazer o que se quer, mas sim de fazer o que se deve. Jamais a liberdade de um indivíduo deve ser usada em prejuízo do bem-estar da comunidade. O que deve existir é um ajustamento entre a personalidade da criança e a organização educacional. A disciplina escolar não deve ser um conjunto de regras negativas: “é proibido fazer isto”, “é proibido fazer aquilo”. Ao contrário, a disciplina deve ser funcional e dinâmica, isto é, derivar espontaneamente da atividade escolar, no bom funcionamento da escola. (FONTOURA, 1965, p. 117).

Em resumo, o autor afirma que o professor deve atrair o interesse da criança para que não haja indisciplina. Assim, a solução para o problema de indisciplina seria “ocupar o aluno, mas não apenas ocupá-lo e sim ocupá-lo interessadamente, isto é, levá-lo a sentir prazer nas tarefas que devem ser executadas. Fazer que o aluno queira aquilo que está executando” (FONTOURA, 1965, p.117). A disciplina seria, então, função da escola, ou seja, um aluno indisciplinado seria fruto de uma escola desinteressante.

Todavia, o autor assevera que os estudantes considerados “desajustados, os que normalmente não se interessam por coisa nenhuma, os rebeldes, os turbulentos, os negativistas, os espíritos de contradição, os vadios, os displicentes, os mentirosos, os fujões, enfim, tôda a série dos desajustados” (FONTOURA, 1965, p.117), bem como os com baixo

rendimento escolar não devem ser castigados, mas sim “estudados e tratados” (p.118). Contudo, ao ser necessário castigar uma criança, Fontoura (1965) assevera que o castigo não deve ter como finalidade “punir a criança e sim ainda como forma de tratamento” (p.118). O castigo, neste ínterim, seria associado a um remédio. Conforme o autor:

O castigo, quando necessário, não deve ser uma forma de vingança, de desforra do professor, mas sim um remédio, tal como, por exemplo, o médico às vezes faz o doente sofrer, não porque o deseje, mas por que esse sofrimento faz parte do processo de cura. E o castigo não deve ter um aspecto humilhante ou odioso, porque isso só servirá para despertar a revolta no aluno; deve sim constituir a privação de uma recompensa. Exemplo: todos os alunos poderão jogar futebol no recreio, menos aqueles que não cumpriram com seus deveres. (FONTOURA, 1965, p.118).

Fontoura (1965) sintetiza suas observações sobre esta temática afirmando que a “disciplina escolar deve ser fundamentada no amor e na compreensão” (p.118), exigindo do professor “conhecimento dos educandos, respeito à sua personalidade, e ainda bom humor, alegria, espírito de justiça [...]” (p.119) afirmando que a disciplina dos alunos “é muito mais um problema de existência de bons mestres”. (p.119)

Neste contexto, tanto Lia quanto Mada, mesmo ao alegarem que a formação em Pedagogia não abordou de forma apropriada a questão dos castigos, a maneira como se referem à prática dos castigos escolares - apontada na segunda seção desta Tese - se aproxima da exposta por Amaral Fontoura, na medida em que disseram ser importante atrair a atenção do aluno, priorizar sua individualidade, dialogar, entender suas necessidades e refutar os castigos que humilhem e aviltem o corpo da criança. Tal fato sinaliza que os conteúdos teóricos abordados no curso de formação colaborou para imprimir uma ideia de disciplina e castigo, a qual foi apropriada pelas docentes, contribuindo para a construção do *habitus*.

Entretanto, a maior crítica apontada por ambas as entrevistadas a respeito do Curso de Pedagogia, reside neste apresentar um caráter mais teórico do que prático. Mada, afirmou que o curso de graduação não foi tão satisfatório como esperava, tendo em vista não traçar relações entre teoria e prática, priorizando a primeira em detrimento da segunda. A entrevistada comentou que na sua época, os livros que tratavam sobre a didática e o manejo de classe não eram adequados para ajudar o professor a lidar com as dificuldades cotidianas:

Eram livros tradicionais, muito conservadores, são livros superados, mas a gente buscava nas bibliotecas outras coisas, psicologia mesmo ficava muito limitada a aplicação de testes, aqueles testes Lourenço Filho, aqueles testes

ABC, aqueles testes de QI para classificar as crianças, então muito limitada, eu achei o curso fraco. (Mada, 2014)³⁰.

Dora, também formada na década de 1970, corroborou com a percepção das colegas, na medida em que considerou o curso muito teórico: “Pedagogia é muita leitura, tanta leitura que eu nem lembro o nome dos autores que eu li, mistura tudo na cabeça, não foi bom”. Assim, ao fazer um balanço sobre a importância do curso de Pedagogia em sua vida, disse:

Para mim o curso de Pedagogia só foi alguma coisa porque melhorou meu nível salarial, mas na época foi tão pobre [...] o que eu aprendi foi na prática, era professor que chegou da França e só queria falar na Tese, outro e outro [...] No meu curso de Pedagogia eu fiz tantas outras coisas [...] fiz estatística, mas a maioria só queria papel, era leia,leia,leia, então era tanto papel que eu fiquei sufocada e na prática faltou, era papel sem significado, parece que eles querem se vingar da gente com papel, eu achei que eu ia aprender no estágio, mas fui jogada lá sem apoio, eu aprendi mesmo na prática. Eu acho que eles deveriam ensinar o que a gente vê e passa na sala de aula, por exemplo, nós precisamos enfrentar uma sala de aula no dia a dia, então deveríamos estudar as atitudes da criança, o comportamento, as situações que acontecem no dia a dia, como a criança age. Então deveria trabalhar com teatro, estudo de caso [...] O ideal seria que aprendêssemos isso, como agir com o aluno no cotidiano e eu não vi isso no curso de pedagogia, foi tudo superficial, então a gente sai sem saber o que fazer direito. (Dora, 2014).

Lia, Mada e Dora são contemporâneas em sua formação e as três entrevistadas apontaram em suas falas uma característica também observada pela literatura ao tratar da história do curso de Pedagogia neste período: o afastamento entre teoria e prática.

O curso de Pedagogia foi instituído no Brasil pelo Decreto-Lei n. 1.190/1939 e inserida na Faculdade Nacional de Filosofia, ocorrendo com duas finalidades: formar técnicos em Educação para atuar junto à estrutura burocrática dos sistemas de ensino mediante a titulação de bacharel, alcançada após três anos de estudos; e para o exercício da docência no ensino secundário e no normal, com o acréscimo de mais um ano de estudos então denominados de

³⁰ Tendo em vista a construção histórica da Psicologia ter ocorrido vinculada à medicina, os testes psicológicos foram amplamente utilizados, já que validavam a condição desta como ciência (positivista). Assim, a relação entre Psicologia e Educação – em especial nas primeiras décadas do século XX - foi mediada pelo amplo uso dos testes psicológicos a fim de mensurar e/ou diagnosticar os alunos. Para maior aprofundamento vide: ANTUNES (2003); MASSIMI (1990); MEIRA E ANTUNES (2003); PATTO (1984)

Didática (esquema 3+1), já sinalizando, portanto, a separação entre conteúdo e método. (EVANGELISTA, 2008; ARAGÃO, 2009)

Assim, firmava-se uma dicotomia entre bacharelado e licenciatura, onde no primeiro era formado o técnico em educação, preparado para exercer funções no Ministério da Educação e, no segundo, o professor, que iria lecionar as matérias pedagógicas do Curso Normal. Conforme Aragão (2009), neste período – apesar das ideias escolanovistas estarem presentes no cenário educacional -

[...] a concepção de educação predominante era a da pedagogia tradicional, cuja ação educativa tinha como principais elementos pedagógicos a autoridade do mestre em relação ao discípulo e a necessidade da disciplina intelectual. Nessa perspectiva, a prioridade do curso era dada aos conhecimentos abstratos e estáticos, geralmente vistos como enciclopédicos, cabendo à autoridade do professor transmiti-los; os programas estruturavam-se segundo a progressão lógica estabelecida pelo professor; a relação hierárquica entre professor e aluno gerava a passividade do aluno [...]. O professor era considerado o centro do processo educativo, por repassar os conhecimentos-verdade, os quais o aluno deveria absorver. No que se refere à avaliação, valorizava-se a aquisição dos conhecimentos transmitidos através de provas que representavam, entre outros aspectos, o momento de o aluno “restituir” o que fora memorizado. (ARAGÃO, 2009, p.23).

Ao final da década de 1950 começa-se a interrogar o modelo universitário construído na década de 1930 e entram em pauta as discussões sobre a formação do magistério, a necessidade de uma Lei de Diretrizes e Bases para a educação nacional e de uma reforma universitária. Assim, em 1961, tendo na presidência da República João Goulart, foi aprovado o Decreto-lei n. 4.024/1961– LDB/1961, que definiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A primeira reformulação do curso de Pedagogia ocorreu em 1962 por meio do Parecer do Conselho Federal de Educação n. 251/62, de autoria do Professor Valnir Chagas, o qual foi aprovado e homologado pelo então Ministro da Educação Darcy Ribeiro. Neste Parecer, o relator indicou a necessidade do professor primário ser formado no ensino superior e fixou o currículo mínimo do curso de Pedagogia bem como sua duração.

A definição do currículo mínimo por parte do governo objetivou criar uma unidade nacional básica de conteúdos, que auxiliasse em caso de transferência de alunos em todo território nacional. Esse parecer propôs o princípio da concomitância do ensino, do conteúdo e do método, com duração prevista para quatro anos (para o Bacharelado e a Licenciatura), visando a extinguir o esquema 3 + 1. Na prática, tal esquema não foi extinto. A licenciatura

continuou dedicando a maior parte do curso, três anos, à formação específica e o último ano à prática de ensino. (BRZEZINSKI, 1996)

Aragão (2009, p.26) afirma que esta característica “tornava a formação do professor simplista e difusa, separando ainda mais o que ensinar do como ensinar, reforçando o predomínio do conteúdo sobre o método.”

No final da década de 1960 e início da década de 1970, sob o regime militar, foi implantada uma profunda reforma do ensino no Brasil, com destaque para a reforma universitária de 1968 (Lei 5.540) que facultava à graduação em Pedagogia a oferta de habilitações: Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional, bem como outras especialidades necessárias tanto ao desenvolvimento nacional, quanto às necessidades do mercado de trabalho. Para tanto, o governo militar firmou um convênio entre o Ministério da Educação (MEC) E A United States Agency for International Development (USAID). Conforme Aragão (2009, p.28), as mudanças provenientes deste acordo promoveram “o esvaziamento da preocupação pedagógica, fragmentando o trabalho educativo e burocratizando as atividades universitárias”, acentuando cada vez mais a separação entre teoria e prática.

Neste contexto, o curso de Pedagogia passou por uma segunda reformulação com a criação do Parecer CFE n. 252/69, “[...] que pretendia reformular as disciplinas e a estrutura curricular do curso [...]” (SILVA, 2006, p. 19), tendo sido estruturado em quatro itens:

[...] O primeiro recupera a história da criação do curso de pedagogia. O segundo detém-se na regulamentação do curso em consequência da promulgação da LDB/1961. O terceiro apresenta uma discussão sobre os artigos da Lei 5 540/1968 que prescrevem a formação de professores e especialistas, e o quarto discorre sobre “filosofia” da nova regulamentação, bem como indica as disciplinas das partes comum e diversificada (BRZEZINSKI, 1996, p. 71).

Todavia, mesmo que o parecer tivesse o intuito de “recuperar a educação em seu sentido integral na figura do especialista da educação, [...] sua formação nessa direção ficava inviabilizada pelo caráter fragmentado da organização curricular proposta” (SILVA, 2006, p. 53-54), já que visou formar professores tanto para o ensino normal, quanto especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, fragmentando a formação do pedagogo. Com relação ao magistério primário, algumas interrogações foram postas em questão, tendo em vista “nem todos os que se diplomavam em Pedagogia recebiam a formação indispensável para este nível de ensino. (ARAGÃO, 2009). Desta forma, esta

fragmentação na escola desvalorizaria ainda mais o trabalho dos pedagogos, aumentando as dúvidas sobre o perfil do profissional que concluiria o curso. (SILVA, 2006)

Libâneo e Pimenta afirmam que a divisão de funções estipuladas pelo Parecer de 1969 corresponderia a alguns aspectos problemáticos. Eram eles:

[...] (a) o caráter “tecnicista” do curso e o conseqüente esvaziamento teórico da formação, excluindo o caráter da Pedagogia como investigação do fenômeno educativo; (b) o agigantamento da estrutura curricular que leva ao mesmo tempo a um currículo fragmentado e aligeirado; (c) a fragmentação excessiva de tarefas no âmbito das escolas; (d) a separação no currículo entre os dois blocos, a formação pedagógica de base e os estudos correspondentes às habilitações [...]. (LIBÂNEO; PIMENTA, 2002, p. 19-20).

Segundo Brzezinski (1996), as críticas iniciais ao curso, denunciando um currículo sobretudo teórico e generalista, juntaram-se outras relacionadas à fragmentação da formação, à divisão técnica do trabalho na escola, ao distanciamento entre teoria e prática, características que permaneceram mesmo após a Lei de Ensino de 1º e 2º graus (lei n. 5.692/1971), na qual a fragmentação do ensino e a compartimentalização com base tecnicista continuaram vigentes na formação dos professores, ainda permanecendo a separação entre teoria e prática.

Deste modo, Dora, Mada e Lia, ao tecerem críticas ao curso de formação, não se distanciaram das discussões que ocorriam no campo pedagógico. Suas vivências apontaram para um cenário onde a teoria sobrepunha-se à prática, deixando lacunas que, na opinião de Lia (2014) eram preenchidas com “aquilo que aprendíamos na vida, que vivemos na escola, que íamos dando conta com a experiência mesmo, com o dia a dia da docência, com a ajuda das colegas”, conforme relatado na seção anterior.

Bel, por sua vez, formada em pedagogia na década de 1990, portanto 20 anos após as professoras anteriormente citadas, também acredita que o curso de formação auxiliou muito pouco no que diz respeito a ensinar a professora a lidar com os castigos. Alegou que o motivo de haver tantas práticas diferentes, bem como de haver professoras que agem de maneira muito ríspida e agressiva com a criança se dá, fundamentalmente, por falta de formação inicial:

É falta mesmo da formação, de compreensão dos processos, de como você deve lidar com tudo isso, nos falta um estudo mais aprimorado, mais aprofundado sobre como lidar com o aluno. Na graduação nós costumávamos discutir em seminários, apresentação de trabalho, sempre de uma forma superficial, eu não tenho aquela lembrança que a gente tenha

trazido isso, que isso tenha sido proposto da forma como mereça, porque de fato é questão que chama muito a atenção e dispensa muito tempo da escola. É questão fundamental. O professor é jogado na sala, não tem momento de troca de interação, de discussão coletiva, às vezes até tem, mas age muito pela questão pessoal, da personalidade, da formação que a pessoa tenha, então por mais que a gente diga e invista, a pessoa não faz, não vê. Então o sistema precisa ser revisto, reestruturado, repensado. Muitas coisas acontecem porque há um despreparo, há uma lacuna nos cursos de formação que acaba deixando falha a abordagem sobre a disciplina e os castigos. O estágio é uma formação que deixa a desejar, nele você pode questionar, propor [...] Mas como é que você vai propor algo que você não conhece? (Bel, 2014)

Como é possível observar, a prática e a sua relação com a teoria trazem em si uma profunda complexidade, suscitando problematizações tanto sobre o caminho mais adequado para formar professores, quanto sobre os limites e as possibilidades da formação inicial. Parece que a força do curso de Pedagogia, na percepção das quatro entrevistadas, recai sobre os estudos teóricos, os quais não deixam de ser importantes por favorecer uma compreensão mais crítica dos fatos psicossociais e, portanto, também, da prática pedagógica. Contudo, este fator culminou numa percepção de afastamento da prática em si, do “como fazer” em sala de aula, da vivência para além do momento do estágio formal.

Porém, considerar que existe teoria destacada da prática e vice-versa, pode ser uma armadilha. É preciso ponderar que o teórico preocupado com o desenvolvimento e a difusão da teoria é também um agente da prática de educação, da ação docente quando faz a difusão da teoria, sendo um professor formador de outros professores que estão construindo seu ideário teórico. Por outro lado, o profissional dedicado à prática da educação, em cada procedimento pedagógico tem, implícita ou explicitamente, uma concepção de homem, de mundo, de sociedade, de educação, ou seja, uma concepção teórica que subjaz em seu trabalho. Conforme Sacristán (1999),

[...] todo professor, pelo fato de ser humano, dispõe de material cognitivo, possui ‘teorias’, pensamentos sobre o que faz, sobre o que se pode e sobre o que é preciso fazer; possui crenças sobre suas práticas, elabora explicações sobre o que tem feito, o que continua fazendo e sobre os planos alternativos que é preciso desenvolver. São as suas teorias. [...] Devido a essa concisão, admitimos o princípio de que toda a atividade prática tem por trás de si mesma a orientação do conhecimento, de algum tipo de conhecimento, considerando também, a qual conhecimento se refere e de qual poderia ser. (SACRISTÁN, 1999, p.100).

Desta forma, fica evidente a importância da teoria como fundamento para reflexões sobre a prática, sob pena de, ao não considerá-la como tal, perder o controle de seu próprio

discurso e reduzir seu trabalho à categoria de técnico, transmissor de conhecimentos. Assim, a prática deve ser o questionamento sistemático de teorias, sendo a recíproca verdadeira, sem, portanto, uma se reduzir a outra, pois possuem estruturas e movimentos diferentes. (DEMO, 1997)

Entretanto, na questão dos castigos escolares, as docentes entrevistadas afirmaram que a teoria (de forma específica) não se fez presente, donde eu retomo a fala da professora Bel (2014), quando ela questiona: “Mas como é que você vai propor algo que você não conhece?” Como refletir sobre os castigos se este não é abordado no curso de formação, ou então abordado de maneira aligeirada?

Na década de 1990 – período em que a professora Bel formou-se - foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) a qual, no título VI, Art. 61 assevera ser de fundamental importância a associação entre teoria e prática na formação docente, além de frisar como um dos princípios a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Contudo, tais parâmetros não foram percebidos pelas entrevistadas que se formaram posteriormente a esta data, como relata Rosa, formada em Pedagogia na década de 2000, a qual verbaliza observações similares as das outras docentes entrevistadas no que tange ao curso de graduação, tecendo críticas ao fato da graduação em Pedagogia ser “muito teórica”, o que a levou a crer que uma professora que tenha experiência na função desempenha melhor o papel docente do que uma professora formada, mas que tenha apenas apoio na teoria:

Eu fiz estágio com professores formados e eles não têm muita experiência, não conhecem um pouco do que a gente passou. Eu acho que as pessoas têm que primeiro ter experiência, como é que eu vou saber se eu gosto se eu não sei, se eu nunca trabalhei na área? Então falta muito isso [...] (Rosa, 2014).

Ao dissertar melhor sobre suas observações, Rosa teceu críticas sobre o fato de o estágio ser somente no final do curso, o que dificultaria a compreensão e adaptação da professora à prática docente, por isso ela defende que haja um foco maior na experiência “naquilo que a gente vive mesmo em sala de aula, nas dificuldades de falar com os pais, em lidar com uma turma cheia, grande, tendo pouca estrutura, com crianças indisciplinadas e tendo que passar conteúdo” (Rosa, 2014). Afirmou ainda, que se os alunos de Pedagogia entrassem em contato com as múltiplas realidades no que concerne à atuação docente em sala de aula (escolas públicas, particulares, comunitárias, seus diferentes contextos e níveis de ensino), este poderia decidir se realmente quer continuar no curso, bem como poderia se

preparar melhor para atuar e transformar a realidade quando pudesse estar como professor de uma turma.

Sobre os castigos, alegou não se recordar de discussões a respeito deste tema, de modo que a graduação não se configurou como um espaço de apoio para esta questão:

Na graduação a gente não discutiu muito sobre o castigo não, mas eles sempre falam que a melhor maneira é não botar o aluno de castigo porque eles dizem que não é correto, porque a criança tá na fase de correr, de brincar e que nem todos os ambientes os alunos vão ser como a gente quer, então temos que ter postura e não fazer isso, **mesmo que eles mereçam**, mas não temos que botar aluno de castigo. (Rosa, 2014, grifo meu).

A expressão em destaque “mesmo que elas mereçam”, pode evidenciar o conflito entre o que a docente pensa e gostaria de fazer, e o que impõe as regras instituídas sobre a questão dos castigos no universo escolar, no sentido de proibi-los legal e socialmente. Desta forma, a docente acaba por negar o que sente e acredita, lançando mão de um autocontrole - que nem sempre resulta em situações positivas -, para agir conforme a regra estabelecida, apontando a impossibilidade de pensar a dimensão objetiva da prática pedagógica (presente nas teorias e modos de fazer) sem a dimensão subjetiva da docência

Às vezes eu sinto raiva, dá vontade de ser mais ríspida e tal porque parece que eles pedem! Mas a gente sabe que não pode fazer isso e então eu fico cada vez mais sem paciência no final do dia e qualquer coisinha vai me tirando a paciência e eu acabo gritando e me irritando, e quando junta com outros problemas então... Mas eu sei que eu to errada e que eu preciso me controlar, mas me sinto perdida no que fazer muitas vezes [...] (Rosa, 2014).

Em decorrência dos sentimentos que permeiam a ação docente, a professora Lia afirmou que o curso de Pedagogia deveria olhar, também, para a dimensão subjetiva do sujeito: “às vezes a professora tem problema em casa e passa para a sala de aula, nas rebeldias acaba passando para o aluno e isso pode prejudicar a relação”. (Lia, 2014), defendendo, por isso, uma formação que ajude o professor a pensar sobre como seus sentimentos interferem na hora de lidar com as situações de disciplina e castigos em sala de aula.

Yara, formada em Pedagogia em 2008, coadunou com a opinião das demais ao ter afirmado que sua graduação teve um perfil mais teórico do que prático: “na Pedagogia a gente quase não vai para prática, apesar de ser um curso que era para fazer um estágio rigoroso, a gente quase não vai para à prática e até não era difícil passar no curso, era só ler e discutir o texto”. Todavia, não se recordou de ter lido textos ou participado de discussões que tratassem da questão dos castigos:

Eu não vi uma disciplina que falasse de castigo, especificamente de castigo, problematizando os castigos, teóricos sobre os castigos, nada disso, eu vi mais as medidas punitivas que falavam sobre a avaliação, mas não vi autores que falavam dos castigos, ensinando a pensar essa prática, o que fazer quando os alunos burlam alguma regra, nada disso, nem tinha nada disso! (Yara, 2014).

Afirmou, ainda, que a oportunidade oferecida pelo curso de Pedagogia para pensar os castigos deveria ser nos estágios, mas que “nem nos estágios a gente viu isso” (Yara, 2014).

Sobre esta etapa do curso, relatou:

A questão de estágio eu só passei uma semana na sala de aula durante os quatro anos de curso. No estágio em educação infantil eu só fui para a sala por dois dias, no ensino fundamental uma semana, então a gente tinha que ter a prática na Escola Normal, mas esse não existiu porque tiveram alguns problemas e a gente estudou a história da escola normal em Sergipe. Eu fiz os estágios sozinha ou em dupla, sem acompanhar outra professora e depois tivemos que fazer um relatório. Na educação infantil a gente foi em dupla, levamos fantoche, historinha, tudo baseado no lúdico e todo aquele ritual de apresentação, musiquinha, e então a gente tinha apoio da professora na sala, mas nós é que criávamos tudo. O outro estágio, que foi de uma semana, com alunos do segundo ano do fundamental, nós trabalhamos uma temática, fizemos sobre o meio ambiente, então a gente propôs música, construção de texto, teatro, tivemos muito apoio da professora da turma com relação à elaboração das atividades e fizemos um relatório. Em nenhum estágio pudemos observar a prática de uma professora, nós ficávamos sozinhas, o apoio era na construção do material. Na educação infantil a professora ficou na sala de aula, mas ficou nos observando. (Yara, 2014).

Yara afirmou que era comum iniciar as atividades profissionais mesmo sem ter a formação concluída e que isto “acabava por prejudicar, pois a gente chega sem saber nada mesmo e aí é que nos segurávamos no que sabíamos pela nossa história de vida mesmo”.

Sobre esta iniciação precoce, Yara destacou:

Quando você entra no curso de pedagogia você logo consegue uma escola, minhas amigas todas trabalhavam e 50% da minha turma foi trabalhar na prefeitura, mesmo sem ter formação, porque elas podiam assumir a sala de aula e receber um terço do valor, porque não eram formadas. Minhas amigas do terceiro, quarto período já assumiam a sala de aula. Escola privada não, você entrava e assessorava o professor, na pública não, você assumia aula. (Yara, 2014).

De forma geral, ela percebeu sua formação como deficitária:

Porque eu acho assim, me formaram na UFS para ser uma professora cor de rosa e eu cheguei de peito aberto, quando eu cheguei com a pinturinha, com as musiquinhas com isso e aquilo, eles me receberam de um jeito que eu não tinha como dar aula, não tinha domínio de turma e que, por causa disso, os alunos não iam conseguir aprender. O primeiro dia é definitivo, se eles

acharem que você é uma professora besta, porque eles dizem isso, você não consegue ensinar e não aprende os que querem e os que não querem. (Yara, 2014).

A entrevistada pôs em cena mais uma vez a relação entre teoria e prática quando afirmou que “ou você tem uma prática sem teoria, e aí aprende com o que traz da vida; ou você tem muita teoria com pouca prática, o que também é ruim, porque a gente fica perdida e volta a fazer o que aprendeu na vida, como eu fiz” (Yara, 2014).

Ao tecer críticas aos estágios que realizou, Yara toca num ponto também comentado por Bel e Rosa: o caráter ineficaz deste momento do curso. Segundo a LDB - 9394/96 no Art. 61 parágrafo único a formação deve ser composta pela “a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço”; todavia, as docentes afirmaram que os estágios deixaram uma lacuna, na medida em que não cumpriram o papel de fazer esta aproximação. Conforme o Parecer 28/2001:

A prática não é uma cópia da teoria e nem um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, **produzir alguma coisa que a teoria procura conceituar**, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação. (BRASIL, 2001, p.08, grifo meu).

Ora, se a prática consiste no momento em que se busca produzir algo tendo como base a teoria, a pergunta que fica é: como produzir algo diferente quando se trata dos castigos, se, de acordo com o depoimento das entrevistadas, a questão dos castigos não foi suficientemente teorizada durante o curso? Uma vez mais retomo o depoimento da professora Bel (2014): “O estágio é uma formação que deixa a desejar, nele você pode questionar, propor [...] Mas como é que você vai propor algo que você não conhece?”

Yara afirmou que conseguiu aprimorar sua prática visitando *Blogs* de professores na internet, os quais “dão dicas sobre como fazer, como alfabetizar”, afirmando ter construído sua aprendizagem prática fora do curso: “eu não tenho um *blog* específico, eu entro no google e vou pesquisando as primeiras folhas e vendo o que eu consigo, e testando na prática”.

Em outras palavras, Yara alegou que realiza sua formação continuada mediante ajuda de blogs escritos por outras docentes. *Blogs* são páginas da internet atualizadas regularmente por uma pessoa ou um grupo. Podem ser temáticos ou não, contendo textos, imagens, áudios ou vídeos. No caso de um *blog* educacional, o principal intuito é ser um espaço onde o (a) professor (a) registra as atividades que realiza, bem como sugere filmes, livros, brincadeiras,

jogos entre outros materiais pedagógicos e de estimulação, além de postar textos ou arquivos multimídia sobre temas relevantes na área da educação.

No caso dos castigos, não identifiquei quaisquer blogs específicos para esta temática, nem alterando a palavra-chave para disciplina/indisciplina escolar. Também investiguei os *blogs* mais acessados de acordo com o Google, utilizando como palavras-chave a expressão “*blog da professora*” e “*blog ensino fundamental*”; nos 40 primeiros blogs (correspondente às quatro primeiras folhas, ou seja, aquelas que contém maior número de acessos), nenhum tratou da questão dos castigos na escola, nem no sentido de fornecer dicas sobre como castigar, tampouco socializando textos que tratassem do assunto.

A temática dos castigos foi identificada, de fato, em blogs direcionados aos pais. Inclusive, existem alguns *blogs* onde os castigos são tratados como assunto primordial a exemplo do “Crescer sem violência”, um *blog* destinado exclusivamente para indicar textos e propor ações para a educação sem o uso dos castigos físicos e humilhantes, bem como os pais podem comunicar-se uns com os outros a fim de sanar dúvidas com relação à educação da criança. Este *blog* defende a utilização da “disciplina positiva”, e tem sido considerado um dos *blogs* mais influentes a tratar sobre os castigos.

A disciplina positiva³¹ é um modelo educacional que tem por base a psicologia adleriana, de Alfred Adler, desenvolvida por Rudolf Dreikurs. Fundamenta-se no respeito mútuo e na cooperação, através do encorajamento e da compreensão, aliados à firmeza. Este seria o alicerce para o ensino de competências importantes para a vida e para formar pessoas autoconfiantes, seguras e decididas. A disciplina positiva procura, basicamente, reforçar os acertos e não os erros, apoiada na empatia, paciência, compreensão, acolhimento, respeito à individualidade de cada criança, limites, autoconhecimento e exemplos positivos, rejeitando a violência física, psicológica e verbal.

Outros *blogs* que – entre diversos temas - também abordam a questão dos castigos são: “Cientista que virou mãe” (que em parceria com o *blog* “Crescer sem Violência” lançou o livro “Educar sem violência: criando filhos sem palmadas”, publicado pela editora Papirus em 2014); o *blog* “Bater em criança é covardia”, “Conexão pais e filhos”; “Paizinho Virgula” e

³¹ Alguns livros que apóiam a disciplina positiva são: Disciplina Positiva de Jane Nelsen; Inteligência emocional e a arte de educar os nossos filhos – John Gottman; Bésame Mucho – Carlos Gonzáles; A maternidade e o encontro com a própria sombra – Laura Gutman; Soluções para noites sem choro – Elisabeth Pantley; Soluções para disciplina sem choro – Elisabeth Pantley; O bebê mais feliz do pedaço – Dr. Harvey Karp; A criança mais feliz do pedaço – Dr. Harvey Karp; Crianças bem resolvidas – William e Martha Sears; As crianças aprendem o que vivenciam – Dorothy Law Nolte e Rachel Harris; Educar sem violência, criando filhos sem palmadas – Andréia C.K. Mortensen e Ligia Moreira Senas

“O que aprendi com Sofia”. Estes também possuem uma “*Fun Page*”³² no facebook totalizando mais de 100 mil seguidores. Todos estes *blogs/Fun Pages* foram criados ou impulsionados a partir de 2013.

Observando este cenário, é possível refletir sobre a existência de um aprofundamento das discussões a respeito dos castigos no universo doméstico, talvez estimulado pelos debates ocorridos entre os anos de 2013 e 2014 sobre a aprovação da “Lei Menino Bernardo” (conhecida como “Lei da Palmada”); contudo este movimento não ocorre com a mesma intensidade quando é abordado o universo escolar. Será que as exaustivas discussões realizadas anos anteriores (como já abordada na segunda seção, bem como no Apêndice B) sobre os castigos na escola e ainda a vigência do Estatuto da Criança e do Adolescente deram uma conotação de “assunto superado” ou “assunto resolvido”, levando os debates a serem circunscritos ao âmbito doméstico? Ora, os depoimentos das professoras entrevistadas mostram que este tema ainda não está bem resolvido na prática docente: “tem professora que até hoje bate em aluno sim, mas costuma puxar cabelo, beliscar, sacudir e até puxar orelha e levar para a cadeira, eu vi” (Lele, 2014)

Em conversa com a entrevistada Yara, ela afirmou não ter o costume de pesquisar sobre modos de castigar, preferindo os temas que a ensine como alfabetizar crianças e proponham atividades lúdico/pedagógicas. Quando questionada sobre o motivo de não buscar nada sobre os castigos, já que ela afirmou ter sido um obstáculo em sua prática, a entrevistada respondeu que não sabia:

Não sei te dizer... não sei...acho que é porque eu me preocupo mais com as atividades, porque é por isso que a gente é cobrado, o aluno tem que aprender e como eu saí com uma deficiência nessa parte, eu realmente não aprendi a alfabetizar, então é isso que busco. Meu papel é ensinar, pior seria se eles saíssem sem saber nada. Mas sobre a disciplina, a gente que se vire, desde que não bote para fora da sala tá bom. Eu desenvolvi meu jeito, foi difícil no início mas tá dando certo.” (Yara, 2014).

Yara retomou, ainda, de que modo mobilizou suas experiências pessoais em relação aos castigos:

Eu não sei para que passei quatro anos da minha vida se aqui eu faço diferente, foi importante a questão da leitura, mas da prática não. O curso não deu alicerce nenhum na questão da disciplina e agora eu vejo que eu fui

³² Página específica dentro do *Facebook* direcionada para qualquer organização ou sujeitos que desejem interagir com pessoas que têm identificação com suas ideias. O sucesso da *Fan Page* depende do engajamento dos usuários, demonstrado através de contadores intitulados “curtidas”. Quanto mais “curtidas” possui a *Page*, mais a ideia está sendo disseminada.

buscar na minha memória de infância. Pensando bem, o que me dava dor no peito era isso, era ficar sem recreio, sem educação física, então foi o que eu fiz com eles. Mas não tive nada disso na universidade, os meios para disciplinar, os castigos [...] Mas sabe que eu não tinha pensado nisso até você me perguntar... Nunca pensei ao certo sobre de onde vinham os castigos que eu aplico, mas foi isso mesmo, foi da minha professora de escola. (Yara, 2014).

Assim, Yara verbaliza que se baseou em suas vivências pregressas para fundamentar a prática. De acordo com a sua lógica, ela lembrou-se que o medo vivenciado nos tempos de infância foi responsável por promover sua obediência em sala de aula, levando-a a prestar a atenção no conteúdo ministrado. Conforme Gray (1976), diante dos estímulos causadores do medo, o sujeito pode responder com duas formas de comportamento: pela fuga passiva, quando este abandona uma atividade por temer que a consequência de seus atos seja seguida de um castigo; ou pela fuga ativa, quando o sujeito é obrigado, por meio de ameaças, a mudar seu comportamento, e, assim, evitar qualquer tipo de castigo.

Neste processo, não houve uma reflexão pedagógica, isto é, com base nos conhecimentos teóricos e práticos construídos no curso de formação e problematizados sob o ponto de vista dos conteúdos, da metodologia e de suas representações. Houve, portanto, a ativação de uma memória afetiva a qual forneceu um solo onde ela poderia apoiar-se para lidar com uma situação que naquela circunstância mostrava-se como complexa. Cabe salientar que o fato dela ter percebido sua forma de agir somente após a participação nesta pesquisa, evidencia a importância do *habitus* como caminho de construção de práticas e efetivação de comportamentos.

Lele, também formada na década de 2000, comungou da mesma opinião das docentes anteriormente citadas, na medida em que afirmou a importância da graduação por fornecer-lhe a teoria, mas a viu como deficitária com relação à prática.

Quando eu entrei na graduação eu já tinha cinco anos de experiência na sala de aula. Eu tinha muita prática, mas a teoria eu aprendi no curso de pedagogia. Eu tive colegas do curso de pedagogia que não tinham prática nenhuma, elas ficavam loucas! Me ligavam e diziam: “me ajuda, o que eu faço?” O currículo que eu entrei era muito mais teórico, a gente não tinha estágio, não ia para a sala de aula. O curso ideal seria a junção da teoria com a prática. Não adianta você ter só a teoria, e às vezes a prática pela prática não leva a lugar nenhum! Eu considero a minha formação completa por isso, muito embora tenha sido quebrada, eu fiquei cinco anos na sala de aula e depois eu vim para Aracaju fazer Pedagogia e aí eu fiquei teoria, teoria, teoria, e fui fazendo as associações. Muita gente entrou na minha turma, muita gente entrava no curso, porque queriam estar na UFS e

Pedagogia era um curso fácil de entrar, mas quando chegava no meio do curso eles viam que não era isso que queria, agora, **se tivesse uma observação logo no início, isso seria evitado, você já ia cair na real e ver se realmente era isso que queria**, essa foi a vantagem do meu magistério, porque aí ia gradativamente: você observa, coparticipa e só depois vai para a sala de aula. Porque você percebe que muitos professores graduados saem muito despreparados para pegar uma turma de primeira série, primeiro ano, até no vocabulário, você não pode usar um vocabulário de graduação numa turma de primeiro ano! É a falta da prática! Não conviveu com aquilo ali, eu já vi colegas que chegavam numa sala de pré escolar como se tivesse numa graduação e eu dizia: ei, eles não vão entender o que você falou, até a questão da disciplina você não pode fazer a mesma coisa com uma criança de 10 anos e com uma de 6 anos e isso você vai ver na prática, não tem na teoria, pelo menos na teoria do curso de pedagogia. (Lele, 2014, grifo meu).

Uma vez mais a relação entre teoria e prática é uma demanda frequente na fala das professoras entrevistadas, independentemente do período em que tenham se graduado: na década de 1970, como Lia, Mada e Dora; na década de 1990, como Bel ou nas décadas de 2000 e 2010, como as demais entrevistadas..

Lele faz apontamentos similares aos de Rosa ao frisar a importância da prática desde o início do curso, a fim de situar o aluno no contexto da sala de aula, ajudando-o a decidir se tem interesse em permanecer na profissão que escolheu, além de criticar o currículo do curso, sugerindo possibilidades para a efetivação de sua ideia, que vai ao encontro da reflexão de Piconez (1991)

Uma teoria colocada no começo dos cursos e uma prática colocada no final deles sob a forma de Estágio Supervisionado constituem a maior evidência da dicotomia existente entre teoria e prática. Dessa forma, as orientações do estágio têm sido dirigidas em função de atividades programadas a priori, sem que tenham surgido das discussões entre educador-educando, no cotidiano da sala de aula, da escola. Assim, o conhecimento da realidade escolar através dos estágios não tem favorecido reflexões sobre uma prática criativa e transformadora nem possibilitado a reconstrução ou redefinição de teorias que sustentem o trabalho do professor. (PICONEZ, 1991 p. 17).

A prática, portanto, é o modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim, as ações docentes em sala de aula são constituídas por um movimento entre prática e teoria, tendo esta o objetivo de conceituá-la e significá-la. Sem a teoria, a prática torna-se vazia pedagogicamente e sem a prática, a teoria não cumpre sua função, ou seja, administrar no campo, o sentido desta atuação, prevalecendo, portanto, o *habitus* edificado nos tempos de infância.

Com relação aos castigos, Lele, afirmou não se recordar de ter lido quaisquer textos que tratassem especificamente desta temática, no sentido de problematizá-la e propor

possibilidades de ação. Lembra-se apenas de uma disciplina que se aproximava desta questão: “a gente teve avaliação, que vinha falando da avaliação como instrumento punitivo, mas de lidar com o aluno na sala de aula não tive nada”.

Nina, formada no final do ano 2000, também não se esquivou das críticas ao curso de formação:

A prática docente só foi praticada, de fato, no estágio, mas muito, muito pouco. Não tive preparo com planejamentos e experiências em momentos anteriores a isso, sendo que foi um estágio muito pobre, pouco tempo. Se eu não tivesse feito a Escola Normal³³, eu teria tido ainda mais dificuldades. Minhas colegas que entraram direto no curso saíram sem saber o que fazer, perdidas e desestimuladas. (Nina, 2014).

Ao ser questionada sobre qual a diferença entre a formação realizada pela Escola Normal e a feita no curso de Graduação em Pedagogia, Nina (2014) afirmou que

A Escola Normal tem como característica ser mais voltada para a prática, então nós já vivenciamos a sala de aula desde o começo, acompanhando uma professora e, no final, assumindo uma turma. Lá, nós aprendemos atividades que serão realizadas com as crianças em sala de aula, sentimos o cotidiano, desde atividades de estimulação até utilizar a criatividade para produzir brinquedos, por exemplo, mas o principal é que tem um foco maior na prática, o que deixa a problematização sobre a prática um pouco de lado. E na verdade, a expectativa das alunas é essa: aprender o que fazer, como fazer. É assim: receita de bolo, vai e faz, mas no meu ponto de vista isso é importante e foi importante para que eu pudesse teorizar depois. Já a graduação eu senti que o nosso lado crítico foi mais aguçado, o que nos ajuda a pensar e se posicionar frente à temas da educação, formando meio que um teórico, o que é importante também, mas deixa lacunas quando vamos para a sala de aula. (Nina, 2014).

³³ A primeira Escola Normal inaugurada no Brasil data de 1835, em Niterói/RJ com o objetivo primordial de formar professores para atuarem no magistério de ensino primário (atualmente conhecida como primeiras séries do ensino fundamental). A partir de então cerca de quinze províncias abriram as portas para o ensino de professores até o ano de 1890. O movimento de criação de Escolas Normais no Brasil foi sendo cada vez mais intensificado e marcado por reformulações e lutas para sua afirmação e reconhecimento, chegando ao período republicano com um importante papel formador dos quadros docentes para o ensino primário em todo o país. (SAVIANI, 2008, VEIGA, 2007, VINCENTINI, 2009). Na década de 1990, com a LDB9394/96, a formação de professores para os primeiros anos da educação básica (educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental) foi recomendada que se realizasse em nível superior, o que não significou o fim das Escolas Normais. Todavia, uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE – meta 15/ 2011-2020), prevê que todos os professores da Educação Básica tenham formação específica de nível superior em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam até 2020, o que vem gerando uma série de discussões sobre a qualidade da formação superior para estes níveis de ensino, no sentido de questionar justamente a relação teoria e prática. Para maiores esclarecimentos sobre a história da Escola Normal no Brasil vide: SAVIANI (2008); VEIGA (2007); VICENTINI e LUGLI (2009); FARIA FILHO, VEIGA, LOPES, et al. (2000). ARAUJO, FREITAS, LOPES (2008); FREITAS (2003)

Diante do exposto por Nina – que também resume a percepção de todas as docentes entrevistadas que cursaram a Escola Normal - a reflexão consiste em indagar que tipo de professor deseja-se formar para atuar na educação básica: o prático? O teórico? O que consegue ter “domínio de classe”? O que critica e reflete sobre as temáticas mais amplas do processo educativo? Ou seria um entrelaçamento de ambos, que por si só, já remete a uma série de fatores que envolvem a subjetividade docente, sua identidade, o contexto social no qual está e será inserido, entre outros fatores que vão além da relação professor-aluno?

Vale destacar que a relação pedagógica não é sinônimo de relação entre aquele que ensina e aquele que aprende, abstraída do contexto institucional. Nesta relação está inscrito um encontro entre culturas, papéis sociais, identidades, saberes, experiências. Assim, a formação docente não pode ser pensada como uma questão de formação teórica somente, tampouco prática apenas, nem limitar-se ao seu entrelaçamento sem a reflexão sobre os temas supracitados. O aluno, por outro lado, também é um sujeito que leva consigo suas motivações pessoais, sendo seu desempenho dependente do esforço e desejo que possui em aprender. A relação pedagógica transcende a polaridade professor-aluno.

No caso dos castigos, esta questão é evidenciada no momento em que a docente utiliza sua bagagem de vida para escolher a forma de punir o aluno. Afirmar que copia a professora de seus tempos de infância, ou apóia-se nas representações construídas no seio familiar, atestam a força da história de vida na construção do docente hoje, somando a isto os sentimentos de raiva, frustração e decepções (sem excluir os de alegria e amor) que permeiam a relação da professora com aluno, que também delineiam a prática. Na perspectiva de Tardif, o professor

É um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.(TARDIF, 2002, p. 230).

Assim, criticar, teorizar, questionar suas práticas e representações torna-se fundamental na formação docente, lembrando, contudo, que esta nunca cessa. Conforme Nina (2014):

Por sempre ter atuado com Séries Iniciais, optei em lecionar em classes de Alfabetização, que é o lugar onde me sinto mais feliz e útil. Por isso, depois de concluir minha graduação, não queria encerrar os estudos e então busquei uma Especialização. O curso que eu tinha escolhido chamava-se Ludicidade nas Séries Iniciais, mas olha que azar: depois de eu ter feito a matrícula, fui informada que a turma não havia fechado e que o curso não seria realizado. Ao mesmo tempo, na mesma instituição, estava começando uma turma de Supervisão Escolar. Aceitei o desafio! Assim, pude ampliar minha visão

sobre o campo educacional. Participei de disciplinas e estudos que mudaram minha visão sobre a educação e ampliaram meus horizontes sobre a minha atuação. Também penso que não estou ainda preparada para gerir um grupo de professores, mas levo saberes que melhoraram a minha prática. (Nina, 2014).

Diante disso, Nina desenvolveu em si uma convicção:

A formação profissional não cessa. Busco aperfeiçoar o meu trabalho diariamente. Me sinto incomodada quando passo alguns dias sem realizar alguma leitura acerca do meu trabalho ou refletir sobre o meu dia, meus erros e acertos. [...] gosto de ler também os livros relacionados ao ensino, na busca de aprimorar o meu trabalho e modificar o meu ser. Se eu puder melhorar o meu modo de ser e com isso, puder modificar o cenário que vejo hoje na educação, e conseqüentemente no mundo, já me sinto realizada. Sempre penso: como posso ser uma professora melhor? Como posso fazer para ver meus alunos felizes e motivados? É tão bom ver o sorriso nas crianças, sentir o amor delas e dar amor também! (Nina, 2014).

Em seu depoimento, a entrevistada enaltece a importância do professor como protagonista de sua formação, sendo autônomo³⁴, atuando para além das “quatro paredes”. Afirma que, se a instituição de ensino não possibilitou um diálogo entre teoria e prática, de modo que desse segurança para a atuação docente, então que a professora deveria buscar preencher esta lacuna “da melhor forma possível” (Nina, 2014).

Sobre os castigos, diz ter o costume de ler livros e assistir programas para ajudá-la a lidar com as situações de indisciplina em sala de aula: “hoje em dia há muitos livros sobre como educar sem precisar bater e humilhar, sem precisar xingar as crianças”. (Nina, 2014). Ao ser questionada sobre quais livros costuma ler, Nina comentou que tem lido o *blog* “Crescer sem Violência” (já referenciado anteriormente), bem como costuma assistir ao programa “Supernanny” e ter se identificado com o livro “Quem ama educa” do Içami Tiba, sendo que os primeiros “auxiliam com a técnica” (Nina, 2014) e o segundo “ajudou-a a pensar sobre a educação das crianças” (Nina, 2014).

³⁴ É importante frisar que há de se ter cuidado para não pensar em autonomia como qualidade única e exclusiva da motivação docente. A autonomia – tal qual a relação pedagógica – não pode ser pensada sem um contexto que a suporte. Um autor que se debruçou sobre este tema foi José Contreras, professor titular da Universidade de Barcelona. Conforme Contreras (2002), “a autonomia, no contexto da prática do ensino, deve ser entendida como um processo de construção permanente no qual devem se conjugar, se equilibrar e fazer sentido muitos elementos. Por isso, pode ser descrita e justificada, mas não reduzida a uma definição auto-explicativa”. (CONTRERAS, 2002, p. 193). O autor ressalta ser fundamental considerar tanto as condições pessoais do professor, quanto as condições estruturais e políticas em que a escola e a sociedade interagem, e como esses fatores influenciam a construção da autonomia profissional docente.

“Supernanny” é um programa criado por uma rede televisiva inglesa e adaptado a outros países, inclusive tendo sido exibido no Brasil por quatro temporadas pelo canal Sistema Brasileiro de Televisão (SBT). A “Nanny” é uma babá chamada a auxiliar na educação de famílias que apresentam problemas com seus filhos. No formato de um *reality show*, a babá observa o cotidiano da família e posteriormente intervém, sugerindo mudanças na rotina e no relacionamento familiar. Nos episódios, as principais recomendações são: estabelecer rotina e regras; comunicá-las à criança e exigir o cumprimento delas; quando as regras forem burladas pela primeira vez, dar uma advertência, se desobedecer novamente, levá-la até o cantinho da disciplina (banquinho, tapetinho, cadeirinha) e deixá-la durante uma quantidade de minutos que sejam proporcionais à idade que a criança possui (4 anos equivale a 4 minutos); ao terminar o tempo, fazer com que ela peça desculpas e esqueça do assunto. O cumprimento de uma regra terá uma consequência positiva, que pode acontecer em forma de elogio ou de demonstração de contentamento (método do incentivo, por exemplo). A babá não recomenda gritar, descontrolar-se, ameaçar, tampouco castigar fisicamente.

Já Içami Tiba é médico, psiquiatra e psicoterapeuta. Desde 1992 vem dedicando-se à educação familiar. Dentre suas obras, o livro “Quem ama educa” foi o mais vendido nos anos de 2002 e 2003, ocupando hoje, a categoria de maior *bestseller* em educação do país. Içami Tiba afirma que o livro tem como objetivo empoderar a família no processo de educar seus filhos.

Assim, propõem-se a auxiliar aos pais reforçando a importância de valores e atitudes como limites, – não permitindo que as crianças façam tudo o que desejam -; respeito à hierarquia; impor consequências sobre os atos - que deverão ser previamente estabelecidas pelos pais -; atribuir aos pais a responsabilidade de acompanhar se as regras estabelecidas estão sendo cumpridas; e diálogo, sem o uso de ameaças, descontroles, gritos ou tapas, respeitando as características de cada criança.

Nota-se, portanto, que Nina busca sua formação em fontes que falem sobre o papel dos pais na educação dos filhos, e não em livros com foco no papel docente. Cabe salientar que a sala de aula não é a sala da casa, bem como professores não são pais. Estar numa escola implica em seguir determinadas regras e valores, atividades e responsabilidades que diferem daquelas existentes em casa, afinal, ser aluno é diferente de ser filho e ser mãe não é o mesmo que ser professora. Além disto, toda ação ocorre circunscrita a um campo (de lutas, conflitos...) e o campo escolar não é o campo doméstico. Na sala de aula, a docente tem pelo

menos 20 crianças sob sua responsabilidade, além das tarefas e conteúdos a serem ministrados. A escola, portanto, não é a extensão do lar, tampouco a professora ocupa o lugar de segunda mãe dos alunos.³⁵

Desta forma, interrogo se esta proximidade pode reforçar as representações historicamente construídas sobre o papel docente para o público infantil a qual, conforme Louro (2001) e Veiga (2007), permeavam o âmbito doméstico, estando fortemente associada à maternidade e ao casamento. Dentro deste cenário, o magistério era visto como a extensão do lar, ou seja, um desdobramento de uma atividade naturalmente praticada, um prolongamento da educação dos filhos, numa combinação entre professora competente e dona de casa amorosa. O magistério seria um espaço onde a mulher colocaria em prática dons que socialmente acreditavam-se inatos: a paciência, o cuidado, a sensibilidade, a educação das crianças

Assim, questiono se a leitura de livros/programas direcionados à família são adequados como base para o trabalho docente ou se deveriam ser utilizados apenas como apoio, cabendo à professora avaliar criticamente, dentro do contexto escolar, a possibilidade de utilizar algumas de suas sugestões, sentindo-se, inclusive, com suficiente autoridade para negar, adaptar ou reelaborar ideias quando necessário, desde que tenham profundo embasamento teórico para tal, apoiados em conhecimentos psicopedagógicos.

Lea, formada em 2010, fez colocações muito próximas as das outras professoras entrevistadas no sentido de ter percebido o curso de formação como deficitário no que concerne a relação teoria e prática, bem como ao tratar da temática dos castigos, a qual “inexistiu! Parece que falar sobre castigo não é importante. Eu tive muitas dificuldades quanto a isso, ainda tenho e infelizmente não senti apoio nenhum do curso. Dão teoria, mas a prática, a gente que se vire!” (Lea, 2014)

O desabafo de Lea levou-me a reflexão sobre os castigos permearem a esfera do não dito na educação: o castigo é proibido na escola, então não vamos falar sobre ele. Todavia, justamente por estar presente na relação entre professor e aluno, por circunscrever a esfera da disciplina, por ainda levantar dúvidas no universo docente; este deveria fazer parte de profundas discussões históricas, sociais, culturais, subjetivas, teóricas e metodológicas.

³⁵ Diversos pesquisadores dedicaram-se a investigar a interposição materno-docente na educação, bem como a construção identitária da mulher-professora, a exemplo de: FREITAS e MOTTA (2011); ARAGÃO (2010). CAMPOS e SILVA (2002); ALMEIDA (1998, 2006); DERMATINI (1993); LOURO (1997)

Lana, que se formou em Pedagogia também na década de 2010, concorda com todas as entrevistadas sobre as críticas ao curso de formação e, mais especificamente, com Nina, quando ela aborda a questão da formação continuada:

A questão da formação foi esforço meu mesmo, eu que procurei. Achei que o curso mesmo foi muito inferior do que eu imaginava para atuar na sala de aula, quando eu cheguei eu tomei um susto mesmo, vivi uma teoria e a prática não estava condizendo. (Lana, 2014).

Sobre a questão dos castigos, Lana comentou:

O curso de formação não tinha disciplinas voltadas para essa questão de castigos e disciplina, como fazer em sala de aula [...] as pessoas que não se perguntam para que estou lecionando, quais os seres que estarei formando, o que eu quero para o futuro dessa comunidade? Se torna uma coisa vaga, porque a gente vê que em escola publica o que mais a gente trabalha é essa questão de aprendizagem para a vida né, se manter longe de drogas, de vício, prostituição e o que recebe na escola é castigo! Então a escola deixa de ser interessante, ora, porque eu vou para a escola receber o que já recebo em casa? O curso de formação não faz a gente pensar nisso. (Lana, 2014).

Afirmou, também, que os professores que ministram aulas para o curso deveriam “ser professores que atuem na área, pessoas que estejam próximas da realidade, porque o fato deles não terem contato com a experiência, eles acabam se afastando e consequentemente afastam os alunos”. Lana, assim como Yara busca se atualizar através de blogs na internet, da revista Nova Escola e os cadernos de educação da Seicho No Ie.

A Revista Nova Escola³⁶ é uma publicação mensal dirigida ao apoio teórico e didático a professores, onde são debatidos e apresentados uma série de temas e práticas que visam servir como suporte à formação docente, abrangendo áreas referentes à educação infantil, ensino fundamental, médio, gestão escolar e políticas públicas.

Numa breve busca no site da revista, utilizando a palavra-chave “castigo”, foi possível verificar a presença de 211 resultados, entre textos redigidos por profissionais e indagações de pais e professores sobre o que fazer na hora de disciplinar a criança; havia também textos de autores que teorizavam sobre os castigos, como Pestalozzi (referenciado no Apêndice D).

A leitura de tais registros levou-me a compilar as principais ações sugeridas pela Revista quanto ao tratamento sobre os castigos, traduzidas em dez pontos: a) não utilizar os

³⁶ No artigo intitulado: “Revista Nova Escola: o discurso pedagógico em pauta”, Bezerra (2012) aborda algumas tematizações pedagógicas presentes na Revista Nova Escola, bem como divulga os resultados de um levantamento realizado junto ao banco de teses e dissertações da CAPES (2001-2010) acerca das pesquisas acadêmicas que utilizaram-na como tema, haja vista seu apelo na formação docente. Indicação bibliográfica: BEZERRA e ARAUJO (2012)

estudos como punição, mas trabalhá-los no sentido de pensá-lo como oportunidade para o desenvolvimento do sujeito; b) não utilizar a “cadeirinha do pensamento”; c) estabelecer regras e limites muito claros e direcionados à fase do desenvolvimento da criança, ao invés de punir o comportamento; d) utilizar a “sanção por reciprocidade”³⁷; e) retirar temporariamente a criança da atividade em que ela não tenha conseguido seguir as regras do grupo; f) não gritar ou humilhar a criança, em especial publicamente; g) desenvolver projetos sobre temas referentes à solidariedade, amizade e respeito; h) não utilizar castigos físicos; i) não utilizar cópias ou a avaliação como método punitivo; J) trabalhar como conteúdos de ensino, questões relacionadas à moral e ao convívio social a fim de criar um ambiente de cooperação, onde há maior possibilidade das regras serem seguidas e os limites respeitados.

A Seicho-no ie³⁸, por sua vez, ingressa nas ações de Lana (2014) por representar uma “filosofia de vida e também uma religião”. Seu objetivo, conforme a entrevistada, é proporcionar, através de atos, palavras e pensamentos uma melhoria no mundo, seguindo preceitos de Deus. Assim, ela alega que após frequentar as cerimônias, sua concepção e prática sobre a educação mudou, especialmente porque ela mesma mudou, dizendo ter ficado mais calma e paciente: “não que eu fosse irritada, mesmo porque fui criada numa família calma e com uma mãe paciente, mas fortaleceu o que eu já acreditava” (Lana, 2014). Neste sentido, seu intuito ao buscar textos sobre os castigos ocorreu para que ela se munisse de ferramentas a fim de ajudá-la a viabilizar as representações que vinha construindo:

O fato de eu acreditar no elogio, de promover o bem estar emocional de meus alunos proporcionando uma relação saudável e harmoniosa e tornando o aprendizado prazeroso e livre de sofrimento, veio depois de eu adotar a seicho-no ie. Ela que me deu apoio para aprender e transformar minha prática, por que aprendemos muitas técnicas que ajudam nesse sentido, como o relaxamento, a importância da música calma, as atividades de elevação da autoestima, como caderno e painel de elogios mútuos, por exemplo. Assim, não há necessidade de grito, castigo, cópias, tirar recreio, nada disso, porque aprendemos a ouvir o aluno, a respeitar, ao mesmo tempo em que ensinamos o respeito e a cooperação. (Lana, 2014)

Lana foi a única entrevistada a mencionar sua religião como fator preponderante na forma de pensar a educação e, mais especificamente, os castigos.

³⁷ Piaget (1994), ao tratar do desenvolvimento moral da criança, remete-se à expressão “sanção por reciprocidade”, a qual, relacionando-a com a infração, estimularia a criança a construir suas regras morais, por estarem ligadas à ideia de cooperação e igualdade. PIAGET (1994)

³⁸ É uma filosofia de vida e também uma religião sincrética, monoteísta de origem japonesa. Enfatiza o não sectarismo religioso, as práticas de gratidão à família e a Deus. Ensina que o ser humano é filho de Deus, e enfatiza o poder da palavra positiva, a qual acredita influenciar na formação de um destino feliz. Site do Seicho no ie: <http://www.sni.org.br/>

Uma das decorrências da religião é propiciar a internalização de crenças, valores e condutas, destinados a conduzir os sujeitos a uma linha de comportamento desejável, exercendo um papel social relevante e inserindo-se num processo verdadeiramente educativo.

No caso dos castigos e sua relação com a religião, estes aparecem integrando um universo de valores e modelando condutas, tendo como característica um sistema de controle assentado na perspectiva da punição. Na religião judaico-cristã, base da sociedade ocidental, a bíblia, por exemplo, é rica de passagens em que Deus aplica severos castigos a quem viola os seus preceitos. Nela é possível encontrar provérbios³⁹ os quais defendem o uso do castigo como forma de punir e educar:

Quem se nega a castigar seu filho não o ama; quem o ama não hesita em discipliná-lo. (Pv 13:24)

A estultícia está ligada ao coração da criança, mas a vara da correção a afugentará dela (Pv 22:15)

A vara da correção dá sabedoria, mas a criança entregue a si mesma envergonha a sua mãe. (Pv.29:15)

Quem despreza a disciplina cai na pobreza e na vergonha, mas quem acolhe a repreensão recebe tratamento honroso. (Pv.13:18)

Não evite disciplinar a criança; se você a castigar com a vara, ela não morrerá. Castigue-a, você mesmo, com a vara, e assim a livrará da sepultura. (Pv. 23:13-14)

Versículos também podem ser encontrados contendo palavras como disciplina e castigos, a exemplo de Deuteronômio 8:5: “Saibam, pois, em seu coração que, assim como um homem disciplina o seu filho, da mesma forma o Senhor, o seu Deus, os disciplina”.

A ordem Jesuíta - ordem religiosa fundada em 1534 e liderada por Inácio de Loyola, tendo como característica intenso trabalho missionário e educacional - também destacava o uso dos castigos físicos como função corretiva. A *Ratio Studiorum* - conjunto de normas criadas para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos, tendo sua primeira edição em 1599 - previa a punição física desde que não aplicada pelo professor. Para isso era escolhida uma pessoa que não fosse da ordem e, na falta desta, um aluno poderia ser eleito.

³⁹ Um provérbio geralmente é uma frase curta de autoria desconhecida, a qual é repetida em uma determinada cultura por sintetizar um senso comum. No caso dos provérbios citados neste texto há uma série de discussões a respeito de como interpretar a palavra “vara”, se no sentido literal ou figurado (utilizado para tornar compreensível o conceito de educar, instruir e corrigir). Alguns sites na internet dedicam-se a tentar explicar tais provérbios, todavia, é possível observar, por meio de discussões presentes nos próprios sites, a existência de pessoas que interpretam de forma literal o que a Bíblia aponta, alegando a importância do castigo físico como forma de correção. Para aprofundamento das reflexões, vide: <http://estudobiblico.org/pt/comportamento-familia/familia/760-que-vara-utilizar-ao-educar-uma-crianca>; <https://teologizar.wordpress.com/2014/08/12/bater-ou-nao-bater-por-uma-releitura-do-uso-da-vara-em-proverbios-iii/>; <http://mulheradventista.com/a-lei-da-palmada-diante-da-biblia/>; [http://www.Genizahvirtual .com/2010/09/palmada-ou-nao-palmada.html](http://www.Genizahvirtual.com/2010/09/palmada-ou-nao-palmada.html); entre outros.

A corrector que não é membro da Sociedade deve ser nomeado para aqueles que falham em aplicação ou de boa conduta, e para quem conselho de amigo e advertências não são suficientes. Onde nenhum corrector pode tinha de ser, alguns outros meios de punir delinquentes , quer nas mãos de um dos alunos ou de alguma outra adequado[...] Qualquer que se recusam a punição corporal deve ser forçado a aceitá-lo se isso pode ser feito com segurança, ou se este não pode ser feito com propriedade, como no caso de meninos maiores, delinquentes, deve, com o conhecimento do reitor , ser expulso da escola . Expulsão devem ser também a pena para aqueles que são frequentemente ausente da escola . (FRANÇA, 1952, p.70).

Assim, o castigo físico deveria ser utilizado caso outras formas de punição não se mostrassem eficazes. Portanto, mesmo que previsse seu uso, não era incentivado como principal método punitivo. Estes só eram aplicados em casos mais graves quando não bastavam os meios persuasivos.

Nada ajuda a disciplina, tanto quanto a observância das regras. Por isso, o professor deve ser especialmente preocupado que seus alunos observem tudo contido em suas regras e as regras respeitando seus estudos. Fiel observância será melhor assegurada por a esperança de honra e recompensa e o medo da desgraça, do que por castigo corporal. (FRANÇA, 1952, p.85)

Também as congregações Lassalistas, no século XVII, levantavam a bandeira quanto ao uso dos castigos, vendo a correção dos atos como.

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

No Guia das Escolas Cristãs de São João Batista de La Salle (considerado o manual de práticas escolares mais lido e influente) tendo a primeira edição em 1720, período em que a educação era tarefa eminentemente eclesial, a aplicação do castigo físico era prática generalizada e aceita socialmente. Nele constam uma série de preceitos, dentre os quais compõe as atribuições docentes e as formas de disciplinamento e castigo. Assim, o artigo 6º (GE 12,6,4) afirma:

Quando o mestre quiser punir algum aluno, lhe fará sinal apontado para ele com a ponta do sinal, e lhe mostrará, com a mesma ponta do sinal, a sentença contra a qual faltou, e depois lhe fará sinal para aproximar-se dele, se for para lhe aplicar a palmatória. Se for para lhe aplicar um castigo (com as varas), lhe mostrará, com o sinal, o local onde este é administrado. (LA SALLE, 2012, p.139).

O texto afirma no capítulo 15 (GE 15, 0,1) que “a correção dos alunos é uma das coisas mais importantes feitas nas escolas [...]”. Ainda no mesmo capítulo, artigo 1º, são

mencionadas as formas de punição: “para punir as faltas das crianças é possível servir-se de várias e diferentes formas: 1. a palavra; 2. a penitencia; 3.a palmatória; 4. as varas; 5. o açoite; 6. a expulsão da escola. (LA SALLE, 2012, p.158).

No caso da palmatória, La Salle (2012) alegou que esta não deveria ser ministrada “mais de uma batida por vez na mão do aluno. Se, alguma vez, for necessário dar mais, não se deve passar nunca de duas” (p.160, GE 15,1,9), e pontuou os motivos para o seu uso:

A Palmatória poderá ser usada por diversas razões: 1. Por (o aluno) não haver seguido a lição; 2. Por ter brincado; 3. Por ter chegado atrasado; 4. Por não haver obedecido ao primeiro sinal e por diversos outros motivos semelhantes, ou seja, por faltas não muito graves. (LA SALLE, 2012, p.160. GE 15,1,8).

Os motivos para o uso da vara e do açoite são similares aos da palmatória, acrescentando a isto: brigas entre alunos, dentro ou fora da escola; por não ter rezado na igreja, e por haver faltado à missa. O uso destes instrumentos deveria ser feito com “parcimônia e tranqüilidade” (LA SALLE, 2012, p.162), não devendo ser aplicados mais de três batidas, contudo, em caso de necessidade, não mais que cinco. (idem)⁴⁰

Vale salientar que para a religião judaico-cristã, o sujeito é visto como corrompido pelo pecado original, sendo, portanto, naturalmente inclinado ao mal, tendo que ser vigiado e corrigido. O castigo (em suas diferentes formas) representaria uma expiação contra o mal realizado, mostrando para o infrator o caminho do arrependimento e da regeneração. Desta forma, o castigo teria um caráter educativo, contribuindo para manter, mudar, e/ou moldar padrões de conduta desejáveis para a vida em sociedade.

Evidentemente que tais exemplificações precisam ser lidas com cautela para não enveredar ao anacronismo, compreendendo-as no contexto cultural do período em que cada uma foi elaborada. Minha intenção em apresentá-las reside no fato de que o caráter simbólico da religião insere-se na vida cotidiana, contribuindo com a afixação de seus valores na cultura, sendo apropriadas (CHARTIER, 1990) de diferentes maneiras pelos sujeitos e instituições ao longo do tempo.

Mesmo que as outras entrevistadas não tenham mencionado a religião como um dos fatores que contribuíram para a construção de suas práticas e representações sobre o castigo, esta (com suas diversas apropriações) costuma estar presente na educação do sujeito desde sua

⁴⁰ Eminentes educadores ao longo dos séculos dedicaram-se a redigir textos contrários aos castigos físicos, a exemplo de Erasmo (1466- 1536), Comenius (1592-1670), Rousseau (1712-1778), Condorcet (1743-1794), Pestalozzi (1746-1827), Spencer (1820-1903), Herbart (1776-1805) e Montessori (1870-1952) por exemplo. Vide Apêndice C.

infância, fazendo parte da constituição de seu *habitus*, através de modos de pensar, sentir e agir que são interiorizados a partir de suas relações com a realidade social, sendo incorporados como algo natural, dispensando reflexão.

5.1 CAMINHOS POSSÍVEIS

O importante e bonito no mundo é isso: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam e desafinam (Guimarães Rosa)

A fala das professoras pesquisadas auxilia a reconhecer que somos fruto de um processo histórico e cultural. Nesta perspectiva, a naturalização dos castigos na prática pedagógica como algo “próprio de cada docente” e não como componente da prática pedagógica, necessitando ser pensado e problematizado, tal como outras ações docentes, termina prejudicando a prática do professor e direcionando-o a agir a partir do *habitus* construído, especialmente, na infância. Contudo, conforme Bourdieu (2005)

O habitus não é algo natural, inato: sendo o produto da história, ou seja, da experiência social e da educação. Pode ser alterado pela história, ou seja, por novas experiências, pela educação ou treinamento (o que implica que aspectos que permanecem inconscientes no habitus sejam, pelo menos parcialmente, conscientes e explícitos). Disposições são duradouras: elas tendem a se perpetuar, a se reproduzir, mas não são eternas. Podem ser alteradas pela ação histórica orientada pela intenção e pela consciência, e utilizando dispositivos pedagógicos. [...] O habitus não é uma fatalidade, não é um destino. (BOURDIEU 2005, p.45).

Neste sentido, é condição *sine qua non* investir em processos formativos. Conforme Josso (2010)

[...] a formação pode ser considerada como a ação de uma instituição, como o conjunto das modalidades desta ação, como a ação de exortação ou como atividade própria da pessoa. Ela é um complemento para o sujeito ou um atributo do sujeito, ela designa qualificações ora gerais, ora específicas relativas a saberes e a saber-fazer utilizáveis como tais, ou transferíveis. (JOSSO, 2010, p.37).

Ainda de acordo com a autora, toda formação implica em autoformação, e ocorre a partir de quatro grandes instâncias: 1) por meio da reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (autoformação); 2) na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que

faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (heteroformação); 3) por intermédio das coisas (saberes, técnicas, culturas, artes, tecnologias); e 4) pela compreensão crítica (ecoformação). (JOSSO, 2010)

Neste contexto, os cursos de formação inicial e continuada devem atuar para além do discurso teórico/metodológico. É imprescindível que tais espaços propiciem a reflexão histórica e subjetiva sobre a questão dos castigos na prática docente, com reflexões e ações que propiciem a construção de novos *habitus*. Conforme Gomes

No exercício profissional, as diferentes situações vivenciais que a condição de ser professor exigirá vão requerer dele referências existenciais para todos os envolvidos no processo educacional, a começar pela compreensão de si mesmo: olhar para si e compreender-se educador, inserido em determinado contexto sócio-cultural. (GOMES, 2009, p.40).

Desta forma, para viabilizar um curso de formação inicial e continuada de professores que contemple tais dimensões é preciso, em primeira instância, reconhecer que os professores são detentores de uma historicidade, ou seja, a mudança de paradigma começa pelo olhar “para trás” (desnaturalizando experiências vividas na sua história de vida) e “para dentro” (para suas formas de pensar, sentir e agir).

Segundo Arroyo (2011, p.27) “problematizar a nós mesmos pode ser um bom começo, sobretudo se nos leva a desertar das imagens de professor que tanto amamos e odiamos. Que nos enclausuram mais do que libertam.” Acrescento às palavras do autor, a importância de problematizarmos outras aprendizagens que também podem nos enclausurar, como aquelas provenientes da família, tendo em vista não ser incomum o tempo da casa invadir o tempo da escola, isto é, levarmos nossas angústias, crenças, valores, expectativas, modos de ser e agir no universo doméstico para o profissional, sem que tenhamos consciência sobre tais bagagens.

O ofício de mestre faz parte de um imaginário onde se cruzam traços sociais, afetivos, religiosos, culturais, ainda que secularizados. A identidade de trabalhadores e de profissionais não consegue apagar esses traços de uma imagem social construída historicamente. Onde todos esses fios se entrecruzam. Tudo isso sou. Resultei de tudo (ARROYO, 2011, p.33).

Assim, Andaló (1995,p.195) levanta uma proposta de formação continuada através da “formação de grupos que envolvessem os vários segmentos da escola em encontros sistemáticos, que versassem sobre a prática que vem sendo utilizada”. A autora sinaliza ainda, que “provavelmente de início, esses espaços serviriam apenas como ponto de encontro e

continente às queixas e lamentações dos componentes a respeito do seu trabalho”. (ANDALÓ, 1995, p.195)

Diniz (2001) expõe que o comportamento de queixa representa “uma transição, isto é, um sintoma que denuncia um aborrecimento e que, ao mesmo tempo, assegura que tudo siga tal como está” (p.204). Este primeiro momento seria, portanto, um tempo de desabafo, um período para que as professoras ouçam umas as outras e se identifiquem nas dores e possibilidades, importantes para o aprendizado.

Andaló assevera que

Gradativamente, por meio do encaminhamento de um processo de reflexão, esses grupos tornar-se-iam conscientes de suas formas de atuação e mais críticos com relação às (pré) concepções e perspectivas que nutrem a respeito do seu trabalho e da clientela atendida, com quem passariam a comprometer-se mais efetivamente. (ANDALÓ, 1993, p.195)

Trabalhar na perspectiva grupal permite relacionar um trabalho de partilha e de confrontação entre as nossas heranças pessoais e sociais com as de outros sujeitos. Leva a constatação de que não estamos voltados somente para a nossa própria existência individual, excluindo as dimensões políticas, sociais, culturais e históricas. Ao contrário, evidencia que a histórica individual de cada sujeito está inserida num meio sociocultural e entrelaça-se com a dos seus pares, mostrando que vivenciamos situações muitas vezes similares com a família das demais pessoas que ali estão. (JOSSO, 2010)

Zanella contribui, ressaltando que a vivência em grupos

Tem um papel fundamental na constituição tanto do coletivo quanto do singular, tanto do "outro" quanto do "eu", pois o grupo consiste em um espaço privilegiado de síntese, onde as normas externas são apropriadas pelos sujeitos, num verdadeiro processo de reconstrução da realidade. Segundo Ezpeleta e Rockwell "é exatamente esta prática de apropriação pelos sujeitos que participam da vida da escola que produz a diversidade, a alteração, a historização da realidade escolar". (ZANELLA, 1999, p.71).

A autora expõe o que ela entende por formação grupal no contexto escolar,

As famosas reuniões pedagógicas não necessariamente se constituem como espaços para o acolhimento/explicação das diversidades, pois o mero agrupamento de pessoas não caracteriza um grupo e o resultado de suas atividades não significa necessariamente aprendizagem /desenvolvimento de todos os seus integrantes. **Um grupo não se tornará operativo, promotor de mudanças, a menos que as necessidades de cada indivíduo que o compõem se transformem em necessidades do coletivo**, reconhecidas em seus aspectos sociais mais amplos. Ou seja, a operatividade de um grupo depende do estabelecimento de relações, de encontros e trocas, onde o que é

dito seja considerado indicador de um aspecto a ser re-significado. (ZANELLA, 1999, p.71. Grifo meu).

Chamo a atenção para o trecho destacado em negrito. O trabalho grupal necessita de atores que se reconheçam uns nos outros, identifiquem-se nas alegrias e nas dificuldades. Justamente por isso é importante iniciar a formação grupal, proporcionando espaços de desabafo, deixando que cada sujeito se expresse livremente. Num primeiro momento o comportamento de queixa ficará mais evidente, sendo importante que as participantes sintam-se ouvidas e apoiadas. O vínculo começará a se formar a partir deste encontro, quando se reconhecerão umas nas outras. Gradativamente, as necessidades individuais irão abrindo caminho para as coletivas e, assim, um processo de mudança será possível.

Acrescento ainda, que penso ser legítima a colocação feita por Zanella (1999) no que se refere às reuniões pedagógicas. Em minha experiência profissional, percebo que tais reuniões são comumente o único momento de encontro que as docentes possuem. Entretanto, em muitas situações, estas objetivam discutir planejamentos de aula, festas entre outras questões referentes ao todo da escola, não adentrando em reflexões que contemplem sua subjetividade, seu grupo social ou sua historicidade.

Diniz considera que ainda estamos distantes de um aprofundamento das dimensões subjetiva e histórica da professora. Contudo, destaca ser de grande importância abordá-las, não só no espaço escolar, mas também nos cursos de formação inicial.

À medida que não impedimos que a angústia, a dúvida, os problemas façam parte do nosso cotidiano, que eles possam ser ditos e discutidos, estaremos nos posicionando frente ao impossível da tarefa de educar sem, contudo, cairmos na impotência que nos paralisa. (DINIZ, 2001, p.206)

Tais momentos de escuta - que contemplem o desabafo, o acolhimento, a compreensão - são fundamentais para promover a criação de vínculos entre as docentes. Partindo destes encontros, elas vão se percebendo como seres interdependentes. Neles, as dúvidas, as frustrações, as angústias, os medos, são compartilhados e a solidão – queixa frequente na fala de algumas docentes – vai dando lugar a uma sensação de pertencimento grupal. Neste momento, elas estarão mais abertas e receptivas ao novo, a uma forma diferente de ver a si e a própria função, a refletir sobre a prática com vistas a mudanças.

Quando trabalho nesta perspectiva, após o momento de desabafo, organizo três frentes de ação: 1) o olhar para si e para o outro, 2) o olhar para o trabalho e, por fim, 3) abordo os aspectos teóricos e metodológicos do tema a ser estudado, neste caso, os castigos.

A efetivação da primeira etapa consiste numa aproximação com a infância do sujeito: senti-la, ouvi-la e entender o que ela nos diz, objetivando educar a sensibilidade e a empatia, num movimento de colocarmo-nos no lugar do outro – em especial da criança - para percebê-lo como sujeito no mundo. Como eu fui quando criança? O que eu sentia, do que eu gostava, do que eu não gostava, com quem me relacionava? Que lembranças eu trago? O que eu sinto quando as acesso? Que atitudes tomei – e ainda tomo - que geraram sofrimento no outro? Como me sinto? Estas e outras indagações auxiliam a realizar uma viagem interior, em busca da criança que reside em nós, seguindo, posteriormente, para o jovem que um dia fomos e o adulto que hoje somos. Esqueçermos por um momento que somos docentes, para abraçarmos nossa dimensão eminentemente humana, com tentativas e erros, falhas e acertos, perdendo vivências passadas, aprendendo com elas e, assim, abrindo caminhos para que o novo possa existir. Este exercício oportuniza o processo de construção das nossas representações, bem como leva a respondermos a seguinte questão: como aprendemos os papéis que exercemos?

Este trabalho, quando realizado em grupo, permite o reconhecimento do outro, a “mútua representação interna”, conceito utilizado por Pichón Riviere (1982) para designar uma interiorização recíproca, tornando possível o reconhecimento do outro em sua singularidade, fortalecendo, gradativamente, os vínculos, a articulação e a troca entre seus membros. Este primeiro momento traduz-se num encontro com a sua história, de tomada de consciência sobre o *habitus*, suas representações, resistências, angústias, desejos e expectativas; ao mesmo tempo em que ouve e compreende a história, as representações e as resistências do outro, com vistas a uma mudança de dentro para fora.

O processo ocorrido na segunda etapa é similar ao primeiro, todavia incide na escolha da profissão, numa reflexão profunda dos motivos que as levaram a escolher a docência para crianças, num movimento para além de algumas respostas como: “eu gosto de crianças” (Rosa, 2014) ou “minha mãe era professora e eu aprendi a gostar” (Lana, 2014). As discussões deste momento proporcionarão compreender as representações construídas historicamente sobre a docência, em especial a docência feminina, bem como à infância, entendendo que, assim como nós, este espaço tem sua historicidade a qual nos apropriamos para delinear nossa forma de ser e agir em sala de aula. Além disso, é fundamental estimular nas professoras a reflexão sobre suas expectativas com relação ao trabalho docente: o que espero dele? O que eu acho que esperam de mim? Correspondo às expectativas? Devo?

Posso? Tanto na primeira, quanto na segunda etapa o sujeito reconstrói a si mesmo por meio de narrativas, partindo da recordação de si e da partilha com o outro.

Neste cenário, a história da educação auxilia sobremaneira a compreender tais questões, uma vez que se insere como suporte para ajudar as participantes a perceber que todos somos fruto de um longo processo histórico. O sujeito não está no mundo como um simples residente, mas também como construtor, numa relação de interdependência. Neste sentido, busco refletir com as docentes que não temos apenas a idade cronológica, mas dispomos de uma idade histórica e cultural, na medida em que somos parte de uma história que deve ser entendida e problematizada no seu tempo e espaço, considerando as permanências dela advinda, uma vez que influenciam sobremaneira nosso ser e agir no mundo.

Na terceira etapa, quando elas já realizaram a tomada de consciência de si, do outro e do espaço no qual atuam, tomando sua vida e sua profissão como objeto; iniciam-se reuniões voltadas para a reflexão de temas pertinentes à educação, provenientes das demandas elencadas pelas docentes. Neste momento, o enquadramento escolar (carteira, quadro e/ou slides) é esquecido, para dar lugar a uma proposta que entrelace teoria e prática, ora ocorrendo *in loco*, ora em espaços de reunião grupal.

Como possibilidades de formação envolvendo encontros grupais, existem algumas técnicas que colaboram para a reflexão teórica e prática da docência, em especial sobre os castigos. A primeira que trago à tona possui certa obviedade, afinal, como pontuou a professora Bel (2014), “como propor algo diferente se não sabemos o que fazer?” Assim, o primeiro passo é mergulhar nas questões teóricas sobre os castigos, com leitura de textos associados a outros suportes como filmes (trechos editados ou completos), imagens e depoimentos de sujeitos que compartilhem suas experiências (adultos e crianças). A perspectiva histórica nunca deverá ser descartada, ao contrário, é condição fundamental para fugir da “receita de bolo”, para ampliar as reflexões e para erigir as pontes entre minha história de vida, representações, *habitus* e o conteúdo estudado. Torno a afirmar: tudo possui uma história, uma construção cultural da qual nos apropriamos, conscientemente ou não.

Ainda no grupo, produzir rodas de conversa sobre os castigos também é um caminho eficaz, tendo em vista que mobilizamos nossos modos de fazer – muitas vezes – apoiados em aprendizagens provenientes da infância, como bem evidenciado nesta Tese. Assim, o contato com a colega, com outras formas de agir, percebendo similaridades e diferenças, trocando experiências, aprendendo a se reconhecer no outro; abre espaço para iniciar mudanças nas

práticas e representações, momento potencializado pelas duas etapas já vivenciadas anteriormente.

Em uma das atividades com formação docente por mim coordenada com um grupo de professores da mesma escola, desenvolvi um encontro onde, após a etapa de reflexão sobre si e o outro (anteriormente mencionado), utilizei a proposta dos textos somados aos vídeos. Assim, num primeiro momento foram debatidos vídeos editados, os quais faziam referência ao tema de estudo (no caso, disciplina e castigos); posteriormente, levei textos curtos, contendo frases em destaque, que eram lidos em silêncio e individualmente, sendo debatidos por todos ao final da leitura; no encontro seguinte, o número de páginas dos textos aumentava e o debate era iniciado com uma dupla, a qual discutia suas impressões e as anotava, juntando-se a uma nova dupla já formada, a fim de partilhar o que compreenderam do texto, bem como suas anotações; após, cada quarteto socializava com o grande grupo. Nos próximos encontros foi sugerido que um membro do grupo trouxesse um artigo ligado ao tema para que todos pudessem debatê-lo, sempre no formato: leitura individual – discussão e registro em dupla – discussão e registro em pequenos grupos – socialização no grande grupo. Os encontros seguintes foram organizados com sugestões de textos das próprias docentes, entrelaçados com vídeos também sugeridos por elas.

Minha intenção com este modelo foi criar uma cultura reflexiva e leitora, capaz de mostrar que mesmo em pequenos vídeos e textos de jornais e revistas, ou em artigos e capítulos de livro, era possível retirar conteúdos profícuos para nossa formação. Ainda, com o modelo tanto de debate grupal, quanto de empoderá-las na condução do encontro, foi possível fazê-las perceber que elas mesmas poderiam dirigir sua formação teórico-metodológica.

Ao protagonizar uma professora, ao mostrar que ela tem controle sobre o seu trabalho e atividades, e que não depende de um encontro de formação estruturado com tempo e espaço delimitados para construir novas práticas; seu desejo em buscar o aprimoramento torna-se um prazer. Num destes momentos, recebi de uma professora atuante numa das escolas em que ministrei um encontro de formação continuada, um texto mostrando a potencialidade existente quando uma docente se sente empoderada. Abaixo exponho o registro que me foi entregue:

Todo mundo tem dificuldades em sua vida, momentos ruins e bons e durante todo o dia temos que lidar com diversos sentimentos: alegria, tristeza, nervosismo, timidez, ansiedade. E lidar com esses sentimentos às vezes é difícil para nós adultos então imagine para as crianças que não sabem e não compreendem o que sentem quando acontecem conflitos, disputas por

brinquedos. Diante disso pensei em começar desde o início do ano com um projeto que pudesse ajudá-los a identificar os sentimentos e como lidar com eles. Então fui procurar ajuda para que esse projeto não fosse apenas um projeto, mas que fizesse a diferença para as crianças dentro da escola e em suas vidas. Passei para as crianças sobre o projeto e qual era sua finalidade e para minha grande surpresa elas ficaram muito entusiasmadas. Montamos então juntos o “cantinho da calma”.

Disponibilizei vários materiais para montar o cantinho (cartolina, papel crepom, papel dobradura, tesoura, cola, revista, etc., deixei eles à vontade para a montagem, pois, pensei que como eles iriam usá-lo teria que ser algo feito por eles e do seu jeito). Coloquei tudo no chão da sala e as crianças começaram a montar três importantes peças do cantinho.

A caixa grande que contém dois ursinhos que elas podem abraçar para acalmar o coração e uma flor feita pelas crianças que no momento que estão agitadas poderem voltar a sua respiração normal e pensar com mais calma, um coração onde várias delas o usam para bater expressando um pouco sua raiva. (sempre falo para eles que devemos pedir desculpas para as pessoas, mas a dor do machucado ou da palavra falada com raiva não passa então eles usam este coração para descontrair a raiva que estão sentindo e assim não machucam o colega).

Um dado dos sentimentos para que possam olhar as carinhas e perceber qual delas eles estão no momento. (eles jogam esse dado e ficam imitando a carinha que cai, triste, feliz, assustado, bravo... se tornando uma brincadeira, fazendo com que comessem a rir e se acalmam).

O mais usado que é a caixa dos sentimentos, onde possui canetinhas e folhas. (eles desenham o que estão sentindo, e o que é mais emocionante é a quantidade de sentimentos que cada uma traz em um simples desenho).

E o “Emocionômetro” (é uma carinha para cada criança, tem a carinha feliz e do outro lado a carinha triste) no início de cada dia antes de qualquer coisa quando entramos na sala de aula e sentamos eu peço para cada um como está se sentindo. A criança que está triste levanta e muda a carinha contando o que está trazendo este sentimento nela. No início eram relatos que podemos perceber que era somente para levantar e mudar a carinha e agora já na metade do ano eles trazem relatos de algo que eles têm a necessidade de dividir para que a professora e os colegas consigam ajudá-los a resolver. Depois de contar, a turma fala com o colega ou simplesmente dá um abraço (essa carinha ajuda também a entendermos que o colega não está legal então temos que ajudá-lo a melhorar, ou também para entendermos que ele está tendo atitudes que não são dele, não porque quer, mas porque está triste).

Durante o dia conforme o sentimento que o deixou triste vai passando, eles mudam para o rosto feliz e dizem por que melhoraram... Sempre é porque brincaram e esqueceram ou o colega e a professora brincaram com ele e assim passou.

Eles me fizeram ter um também, assim quando a turma está um pouco agitada eu mudo para triste fazendo com que as crianças percebam que precisam diminuir um pouco o ritmo. Eu não preciso nem aumentar o tom de voz, as crianças automaticamente se acalmam.

Sinto uma imensa satisfação em saber que com esta pequena iniciativa fiz com que as crianças pudessem começar a construir a noção dos sentimentos e que conseguissem expressá-los e dividi-los de diversas formas. Diminuíu muito os conflitos dentro da sala de aula. E as crianças entre elas conversam e se ajudam, conseguem umas acalmar as outras. Alguns pais também começaram a usar o cantinho da calma em casa a pedido das crianças e

disseram que ajudou bastante na sua relação com seu filho. (Marina Bernardi, 2014)⁴¹

Mais uma trajetória que envolve a formação grupal é a utilização do método psicodramático – o qual tem como princípios básicos a improvisação teatral, a espontaneidade, a criatividade e o trabalho em grupo - na perspectiva do Psicodrama Pedagógico. Partindo de suas experiências com grupos, Moreno⁴² (1975) propôs a aprendizagem através das ações, que tem como base a experiência prática e as relações interpessoais. Neste contexto, O Psicodrama Pedagógico consiste numa proposta que utiliza os fundamentos do método psicodramático com o objetivo de melhorar a aprendizagem e a qualidade do ensino, privilegiando a vivência que envolve o pensamento, o sentimento e a ação. Por meio dele, é possível obter maior compreensão de um conteúdo, avaliar os conhecimentos obtidos, construir novos conhecimentos, bem como desenvolver a auto-percepção, a observação e a tomada de consciência sobre temas e ações. (ROMANÃ, 1986).

Dentro desta perspectiva, é possível valer-se de técnicas de dramatização para refletir e problematizar os castigos escolares. A dramatização é uma representação teatral a partir de um tema específico, sendo um método voltado para o desenvolvimento de habilidades e a tomada de consciência mediante o desempenho de atividades em situações semelhantes àquelas que seriam desempenhadas na vida real, situações estas que dificilmente poderiam ser analisadas caso a docente estivesse em sala de aula. É possível simular, por exemplo, uma situação em que uma criança burle um limite e pedir para que alguma professora presente no grupo tente resolvê-la ou então pedir para que cada uma das docentes presentes proponha possibilidades à sua maneira.

Após, haverá uma roda de conversa onde cada membro relatará sobre como se sentiu e o que observou, no intuito de analisar o ocorrido e levantar um debate sobre o tema dramatizado, ao mesmo tempo em que viabiliza a observação mútua entre as docentes, levantando indagações como: “o que eu teria dito? O que eu teria feito? Uma variação deste momento consiste num profundo questionamento à docente que protagonizou a dramatização,

⁴¹ O texto acima foi produzido pela docente Marina Bernardi, pedagoga, professora de crianças na faixa etária entre 5 e 6 anos em uma escola de educação infantil na cidade de Caxias do Sul/RS.

⁴² Jacob Levy Moreno (1889-1974), psiquiatra romeno de origem judaica. Estudou Medicina em Viena entre os anos de 1909 a 1917. Em 1925 fundou o Teatro da espontaneidade, no qual, convidava as pessoas para exporem sua história de forma espontânea. Moreno refletiu que há uma relevância e uma intencionalidade na cena, que esta possibilita a criatividade através de uma contextualização com o problema, a partir de uma ação dramática que envolve o olhar do outro, e o olhar sobre si mesmo.

de modo que a leve a “reconstituir a ‘gramática geradora’ de suas palavras e de seus gestos” (PAQUAY e PERRENOUD, 2001, p.180), estimulando-a a alcançar suas motivações inconscientes, ou então até que não saiba explicar suas ações, questionando-as e, portanto, criando possibilidades para a construção de novos conhecimentos.

Cabe destacar que neste tipo de trabalho, “a experiência provocada vai além daquilo que é espontaneamente dado a ver ou imaginar” (PAQUAY e PERRENOUD, 2001, p.182). Para exemplificar, apresento o trecho de uma vivência que realizei com um grupo de docentes a fim de refletir sobre a ação em sala de aula:

A cena escolhida foi a seguinte: duas crianças de cinco anos estavam disputando um brinquedo e as professoras deveriam intervir, a fim de resolver o conflito. Como as docentes não eram obrigadas a participar da atividade, somente algumas aceitaram se expor ao desafio. A intervenção das professoras voluntárias, em geral, foi calma, procurando negociar, contudo, quando as crianças não cediam, elas impunham uma condição e, no questionamento de alguma delas, o castigo era utilizado como consequência. [...] Quando foi aberto o espaço para a conversa sobre a atividade, uma professora afirmou: “Meu Deus, quando vi que as crianças não iriam parar de brigar, fiz como faço com os meus filhos! Mandeí cada um para um lado, peguei o brinquedo e encerrei logo, não quis nem saber de nada! Nunca me dei conta disso! Sou mãe em casa e mãe aqui!” (ARAGÃO, KREUTZ, 2013, p.130)

Analisando o exemplo supracitado, é possível observar que, por meio da dramatização de uma situação cotidiana, a professora pôde tomar consciência sobre sua prática e os sentimentos envolvidos, abrindo espaço tanto para que pudesse refletir tanto sobre o *habitus*, quanto para um processo de mudança.

Além da atividade grupal, a professora pode realizar seu processo de formação *in loco*, olhando para a prática na prática, partindo, por exemplo, da prática reflexiva, em que “o sujeito toma sua própria ação, seus próprios funcionamentos psíquicos como objeto de sua observação e de sua análise; ele tenta perceber e compreender sua própria maneira de pensar e agir.” (PAQUAY e PERRENOUD, 2001, p.174). Assim, um dos caminhos possíveis seria a docente anotar tudo o que fez durante o dia: atividades realizadas, palavras, sentimentos, ações, reações, conflitos, indagações, diálogo com a classe, com um aluno e com colegas de trabalho; bem como suas intenções e avaliar seu grau de realização. “A escrita permite pôr-se à distância, construir representações, constituir uma memória, reler-se, completar, avançar nas interpretações, preparar outras observações [...] verbaliza sentimentos, suscita questões e hipóteses, revela incoerências”. (PAQUAY e PERRENOUD, 2001, p.178).

Esta atividade é especialmente profícua quando se trata dos castigos, porque ela será capaz de conhecer melhor a si e a seus alunos, e então antecipar, prever e propor situações. Desta forma, a docente poderá registrar os momentos em que sua turma fica mais agitada e prever padrões de comportamento, inclusive os dela, possibilitando um melhor controle da situação, bem como planejando mudanças em sua prática, ou seja, tomando consciência sobre si e seu cotidiano.

Os alunos também podem auxiliar no processo de formação docente na medida em que eles são “particularmente sensíveis a condutas aparentemente sem importância de seus professores” (PAQUAY e PERRENOUD, 2001, p.177). Assim, abrir um canal de escuta e diálogo entre a docente e os alunos possibilita que ela veja sua prática a partir da perspectiva do outro, daquele que recebe sua ação.

Quando se deixa que os alunos falem o que sentem do clima, do sentido das atividades, de sua relação com o saber, dos momentos em que se sentem aceitos ou rejeitados, inteligentes ou idiotas, de suas alegrias e de suas revoltas, eles dizem muitas coisas que remetem ao professor, desde que ele queira entender; fazem uma imagem minuciosa e perturbadora da maneira como ele funciona, trata os erros, os desvios, as desordens, os imprevistos, os conflitos, as incertezas, as contradições, as questões e proposições que o deixam embaraçado, os problemas de justiça, em suma, tudo pelo qual se revela a face mais oculta do *habitus*. (PAQUAY e PERRENOUD, 2001, p.178).

Há a possibilidade de aliar o diálogo com os alunos com a técnica da dramatização, na medida em que a professora sugere como atividade lúdica a brincadeira de imitar a escola. Assim, os alunos representariam o papel docente, oportunizando seu reconhecimento a partir da interpretação do estudante. Em uma destas brincadeiras numa escola em que atuei como Psicóloga Escolar, observei um grupo de crianças do primeiro ano do ensino fundamental imitando a professora: o aluno que assumiu o papel docente subiu na cadeira e – com o semblante fechado – gritou “eu sou a professora de vocês! Agora quero todo mundo quieto e calado porque eu to mandando, já falei! Nem mais um pio!” A professora, que estava ao meu lado, verbalizou: “nossa, eu falo assim mesmo, não percebi que eu era tão mandona e autoritária, cruz credo!”. Neste momento ela tomou consciência de si e abriu-se para a possibilidade do diálogo comigo e com os alunos.

Os caminhos propostos foram inspirados tanto na minha experiência de trabalho, quanto a partir do que foi dito e vivenciado pelas professoras participantes desta pesquisa. São ideias que se inserem na perspectiva de autoformação e formação continuada e não têm a intenção

de servir como “receituário”. São, de fato, apenas alguns trajetos possíveis de serem trilhados no intuito de proporcionar a conscientização do *habitus*, das práticas e representações culturalmente construídas e que contribuem para nossa constituição como sujeitos e profissionais.

É essencial que a professora seja estimulada a refletir crítica e conscientemente a respeito de sua dimensão histórica, tendo como suporte um espaço para “desabafar” seus medos, angústias, dúvidas e incertezas, bem como sendo empoderada a buscar sua formação. Estas são ferramentas que contribuem para que crenças historicamente apropriadas pelas docentes tomem conta cada vez menos da atuação profissional, amenizando, assim, o peso do *habitus*, de anos de representação cultural sobre sua função e sobre si, auxiliando a docente a assumir de forma mais segura e consciente seu papel profissional.

PALAVRAS FINAIS

Uma das experiências que mais gosto de viver é viajar. Conhecer novos lugares e diferentes culturas me enche de prazer! Não importa se o trajeto me leva para o interior do Estado ou para fora do país, sempre aprendo com as experiências e as pessoas que passam pela minha vida. Nesse processo, senti a tessitura desta Tese como uma viagem, transitando por bairros desconhecidos de Aracaju, sendo amavelmente acolhida nos distintos espaços em que adentrei e conhecendo diferentes culturas que habitam cada uma das mulheres que me concederam entrevistas. Foi uma viagem para o interior delas e de mim também, na medida em que contribuiu para que eu elaborasse um novo entendimento, um significado emocional diferente sobre a minha forma de pensar os castigos na prática docente.

Cabe frisar que utilizo o termo “experiência” na perspectiva colocada por Josso (2004), a qual o diferencia de “vivência”. Para a autora, as vivências fazem parte do cotidiano do sujeito, mas nem sempre se tornam significativas a ponto de transformarem-se em aprendizado e, conseqüentemente, em mudança de comportamento ou geração de novas ideias. Já a experiência é produzida por uma vivência que escolhemos ou aceitamos como fonte de aprendizagem ou formação de vida, o que significa a realização de um trabalho de reflexão sobre o que foi vivenciado. Todas as experiências são vivências, mas nem todas as vivências tornam-se experiências.

Assim, afirmo que o processo de construção desta Tese traduziu-se em uma profícua experiência, na medida em que mergulhei nas representações de dez professoras, agentes de sua história. Foram narrativas que me levaram por caminhos cujo destino ancorou nos discursos destas docentes sobre a incorporação dos castigos em sua ação pedagógica, contando como agem, sentem e pensam tal prática na educação das crianças.

Neste momento, lembro-me da frase utilizada por Lia para justificar seu espanto ao ser convidada para participar da pesquisa: “Mas quem sou eu, minha filha? O que eu posso dizer? Não sou ninguém importante! Você deveria entrevistar esses professores grandes, da Federal! O que eu tenho a ensinar?” Respondi que todos somos importantes aos olhos da história, da educação e da vida. Que todos temos o que ensinar e aprender, e que sua história de vida é deveras especial, pois é impregnada de saberes da experiência, crenças, valores, modos de ser e pensar construídos culturalmente e que poderiam, de alguma forma, fundamentar nossas escolhas e ações. Vivências e experiências que, compartilhadas, ajudariam outras pessoas a

pensar suas práticas, a ver o mundo através dos óculos que ela via. Dona Lia sorriu e abriu-se para uma experiência nunca antes vivenciada.

Line, por sua vez, afirmou que ela era muito jovem, e nada teria a ensinar, que eu deveria buscar pessoas mais velhas. Sinalizei o valor da juventude, da importância de sua história, que em cada pedacinho do cotidiano, progresso ou atual, temos algo para ensinar, pois construímos nossa forma de pensar e agir dentro de uma cultura, e era isso que eu valorizava nela: sua bagagem, a qual, mesmo não sendo tão grande quanto a de pessoas mais maduras, ainda era possível guardar significativas vivências e experiências, que auxiliariam outras pessoas a pensar o processo educativo.

Desta forma, os discursos das dez professoras participantes da pesquisa oportunizaram refletir sobre os castigos a partir de três prismas: os castigos que dizem utilizar em sala de aula (bem como o que observam ou observaram no cotidiano de trabalho) e suas representações; a construção dos castigos, incidindo sobre os motivos de suas escolhas; e o papel dos cursos de formação no sentido de auxiliar na elaboração e reelaboração das práticas de castigos.

Ao relatarem sobre suas ações e a dos colegas, bem como sobre a construção de suas práticas, algumas situações ficaram em evidência: primeiramente o simbolismo do espaço de trabalho, isto é, ao mesmo tempo em que é um campo de poder, onde possuem relativa autonomia para lidarem com as questões de indisciplina, é também um *lócus* solitário, traduzido na expressão “sua sala, seus problemas”, decorrendo no aumento de tensão diante de um ofício que, por si só, já é gerador de stress, tendo em vista as inúmeras atividades que a função docente clama. Nos relatos, ficou claro um pedido de ajuda, de suporte frente às situações cotidianas.

Em consequência da falta de apoio que dizem ter, terminam por escolher os castigos baseados no que pensam ser adequado na situação – mesmo que faça parte deste momento o descontrole emocional frente ao cenário instaurado. Assim, os saberes da experiência, provenientes do *habitus*, ou seja, crenças, valores, ações e percepções adquiridas pelo sujeito no curso de sua trajetória de vida, que possibilita desenvolver estratégias individuais ou coletivas para lidar com as mais diversas situações; é o que define de que maneira irão agir frente a uma situação de indisciplina (definição esta muitas vezes inconsciente, mas que se tornou mais clara durante a entrevista). As alegações de que se inspiraram em suas famílias, ou em experiências escolares (independentemente de terem sido agradáveis ou não),

denunciam que vêem o castigo como escolhas pessoais, ao mesmo tempo em que o investem de certa linearidade: “minha mãe era amorosa, eu também sou”, “ela apanhou muito, por isso bate nos alunos”, “minha professora era rígida e funcionou, então também sou, pois acostumei assim”.

Seria como se a prática do castigo não fosse componente do processo pedagógico, mas parte da personalidade do sujeito. Para a ocorrência de uma mudança deveria haver, então, uma pressão externa, nas linhas de uma prescrição legal, a qual foi percebida como fator fundamental para que os castigos físicos fossem coibidos nas escolas. Conforme a professora Dora, àqueles docentes que não traziam a perversidade, a vingança no seu íntimo, a lei em nada os influenciou; mas os que utilizavam punições corporais “tiveram que se dobrar” à prescrição legal. Pode-se refletir, portanto, que a incorporação dos castigos na prática profissional docente se interrelaciona com a sua história de vida, sendo naturalizados em suas ações e justificados com base na construção da personalidade. Fato que se apresenta como um problema, pois eles deixam de ser discutidos a partir (também) de pressupostos teórico-metodológicos, para serem olhados por um prisma puramente subjetivo.

Diante disso, os cursos de formação foram apontados pelas docentes como ineficazes no sentido de discutir esta temática, situação que reforçou suas escolhas a partir do *habitus*. As críticas ao curso de formação estavam presentes nas verbalizações de todas as docentes, desde as aposentadas, até as recém formadas; sendo estendidas à dicotomia entre teoria e prática, bem como à ineficiência dos estágios.

Tal fato evidenciou que os desafios em compor um currículo e uma estrutura que aliem teoria e prática são percebidos desde longa data, mobilizando a reflexão sobre as lacunas existentes no curso de formação inicial. Contudo, é importante pontuar a necessidade de uma maior autonomia docente em complementar sua aprendizagem, tendo em vista a impossibilidade do curso em abranger toda a complexidade existente na função docente (o que não desvaloriza as críticas efetuadas).

Enfim, no que tange aos castigos, a percepção delas é que a graduação reforçou a ideia de subjetividade, de escolhas pessoais, como se os castigos efetivamente não fizessem parte do conjunto de saberes que o docente deve obter para agir de maneira profícua em sala de aula. Ensina-se conteúdo, mas o processo relacional fica apartado, sendo neste ponto que residiu a maior intensidade de críticas. Assim, caberiam algumas perguntas: é possível

“ensinar” a relacionar-se? É possível construir uma aula que atue nas questões fundamentais sobre as práticas de castigos (que perpassam e transcendem debates teóricos)?

A discussão sobre a indagação supracitada foi o mote da segunda parte do último capítulo, o qual apresentou possibilidades de ação trilhando caminhos formativos iniciais e continuados. Neste, defendi a importância de tais espaços propiciarem a reflexão crítica de cunho histórico, cultural e subjetivo sobre a temática dos castigos na prática docente, com reflexões e ações que oportunizem a construção de novos *habitus*, sem olvidar as questões teórico-metodológicas. Afinal, os castigos estão presentes no processo relacional entre professor e aluno e, quando abordamos esta temática, é fundamental estarmos cientes de que cada agente leva seu modo de ser e pensar para esta relação, na medida em que é impactado pela subjetividade do outro, fazendo com este encontro transcenda as questões teóricas.

Assim, a proposta buscou ir ao encontro tanto das lacunas sinalizadas pelas docentes durante a entrevista, como no que percebi, em confronto com a minha experiência com formação de professores. Desta forma, o trabalho grupal incluindo espaços de desabafo, tomada de consciência de si, de sua historicidade, do coletivo, do campo que ocupa e do papel que desempenha, foram pontos assinalados como de suma importância para que a dimensão relacional da docência pudesse entrar em cena.

Evidentemente, esta temática não se esgota nas linhas desta Tese. Assim como uma casa em construção necessita de olhar e supervisão constantes, as práticas e representações docentes que incidem na relação professor aluno também necessitam de um olhar especial, através de pesquisas que aprofundem uma série de perspectivas, como, por exemplo, a formação docente. Penso que os cursos de formação inicial e continuada deveriam ser investigados, isto é, seus currículos, suas propostas de formação, professores e estudantes; interrogando as representações veiculadas sobre a docência, disciplina e castigo. Seus discursos, perpetuam ou questionam? Os Estágios, como estão abordando a questão dos castigos? E a formação continuada, como ocorre?

O escopo desta pesquisa foi investigar a construção das práticas e representações sobre os castigos na ação docente, mas o fiz por meio de depoimentos, discursos que trouxeram implícitas concepções de castigo, disciplina, aluno, professor, bem como pontuando as bases que fundamentam suas escolhas. Todavia, outro caminho investigativo poderia ser realizado a partir de um olhar somente para a prática, numa perspectiva etnográfica, embrenhando-se nos fazeres docentes, observando-os e problematizando-os.

Outra possibilidade de pesquisa ligada à questão dos castigos seria a investigação das famílias e das crianças. A escola não existe sozinha, não é uma ilha rodeada de portões por todos os lados, ela é composta por pessoas que trabalham e estudam nela; e pessoas que vivem direta ou indiretamente em relação com este espaço, influenciando diversas ações intramuros. Como questões norteadoras poderiam ser incluídas: o que os pais pensam sobre disciplina e castigo? Haveria influência de sua forma de pensar, no relacionamento entre docente e discente? Na conduta das crianças? Como ocorre a relação casa-escola na perspectiva das famílias? E as crianças, o que pensam sobre os castigos que vivenciam, sobre o cotidiano que observam e experimentam?

Blogs educativos, direcionados tanto aos pais, quanto aos docentes, também são um caminho investigativo interessante, incluindo, ainda, a análise dos comentários postados pelos leitores, tendo em vista serem capazes de contribuir para a reflexão acerca das práticas e representações sobre castigos, disciplina e escola.

Tal como *blogs*, os manuais escolares produzidos em décadas distintas, podem ser utilizados como fontes para a investigação de caminhos e formas de pensar a educação e os castigos, em diferentes épocas. Ainda numa perspectiva histórica, poder-se-ia pensar na problematização das legislações, decretos, regimentos, enfim, fontes que oportunizam refletir sobre os castigos e sua relação com o prescrito.

Em suma, diversas são as possibilidades de pesquisa, e creio que ela nunca cessará, tendo em vista nossa dimensão inacabada. O importante, contudo é pensar que construir escolas e investir no conhecimento teórico não garantem que os sujeitos saiam delas capazes de intervir e transformar positivamente a si e ao mundo. Uma educação de qualidade só se faz com professores capacitados, cientes sobre si e o papel que desempenham e, para tanto, é importante agregar à teoria, o conhecimento e a reflexão sobre nossa dimensão subjetiva, cultural, histórica e social; bem como as decorrências advindas dela.

Desta forma, o presente estudo contribuiu tanto para desnaturalizar um ato corriqueiro na prática docente, oportunizando a problematização dos castigos; quanto para refletir sobre possibilidades de ação frente a esta temática, não só em decorrência dos novos direcionamentos sociais com vistas à regulação dos castigos (a exemplo da legislação recentemente aprovada, a qual incide sobre os castigos infringidos à infância e juventude, conhecida como “Lei Menino Bernardo”), mas também, para valoração da ação docente.

Estimulou, ainda, a refletir sobre a importância de se manter um olhar para a professora, no que concerne a sua dimensão social, cultural, histórica e subjetiva, uma vez que são elas que atuam na mediação e na construção do processo ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Fontes Orais: Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla BASSANEZI. **Fontes históricas**. São Paulo, Contexto, 2005. p. 155-202.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo. UNESP. 1998.

_____. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? In: SAVIANI, D. et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

ANDALÓ, C. S. de A. **Fala, professora!** Repensando o aperfeiçoamento docente: Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ANTUNES, M. A. M. **A psicologia no Brasil: leitura histórica de sua constituição**. São Paulo, EDUC e Ed. Unimarco, 2003.

ARAGÃO, Judite Oliveira. O curso de Pedagogia no contexto da formação do educador (1968-1980). In: FREITAS, Anamaria G. Bueno de. e SOBRAL, Maria Neide (Orgs.) **História e memória: o Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (1968-2008)**. São Cristovão: Editora UFS, 2009.

ARAGÃO, Milena; KREUTZ, Lúcio. Representações sobre a atuação docente na educação infantil. **Rev. educ. PUC-Camp**. Campinas, 18(1):9-17, jan./abr., 2013

ARAGÃO, Milena. **Aspectos históricos e contemporâneos sobre a interposição entre as identidades materna e docente na educação infantil: decorrências para a prática pedagógica**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Caxias do Sul, RS, 2010.

ARAUJO, J. C. S. (Org.); FREITAS, A. G. B. (Org.); LOPES, A. P. C. (Org.). **As escolas normais do Brasil - do império à república**. Campinas: Editora Alínea, 2008.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 13ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011

AZEVEDO, Fernando de. As origens das instituições escolares. In: **A cultura brasileira**. Parte III – A transmissão da cultura. 6ª. Ed. Brasília: Editora UNB. 1966. p. 545-601.

BASTOS, Maria Helena C.; FARIA FILHO, Luciano Mendes (Orgs.). **A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: Editora Universitária, 1999.

BASTOS, Maria H C. A Educação Elementar e o Método Lancaster no Correio Braziliense (1816). **História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel**, Pelotas, n. 17, p. 193-195, abr. 2005.

_____. O ensino mútuo no Brasil (1808-1827). In: BASTOS, Maria Helena C.; FARIA FILHO, Luciano Mendes (Orgs.). **A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: Editora Universitária, 1999. p.95-118.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas. Qualidade, quantidades e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, W.M. e GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Trad. Pedrinho A. Guareschi – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.p.17-37.

BEZERRA, G. F. ; ARAUJO, D. A. de C. . Revista Nova Escola: o discurso pedagógico em pauta. **Educação** (Rio Claro. Online), v. 22, p. 166-184, 2012.

BOTO, C. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, M. C. de; KUHLMANN JÚNIOR, M. (Org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-60.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. **Escritos de Educação**. 9ª Ed. – Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **Coisas ditas**. Tradução. São Paulo: Brasiliense, 1990

_____. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

_____. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. **Razões Práticas: Sobre a Teoria da Ação**. Campinas: Papirus Editora, 1996.

BOURDIEU, Pierre; Pierre & WACQUANT, Loic. **Um convite à sociologia reflexiva**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.

BRANDÃO, Zaia. **A Intelligentsia Educacional**- Um percurso com Paschoal Lemme por entre as memórias e as histórias da escola nova Brasil. Bragança Paulista: IFAN-CDAPH: EDUSF, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON198805.10.1988/CON1988.shtm>> Acesso em: 21 set, 2012.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. Disponível em:< www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 21 set, 2012.

_____. **Lei 6.026 de 1979**. Código de Menores. Brasília, DF: Senado, Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 6 jun, 2013.

_____. **Lei nº 4.513 de 01 de Dezembro de 1964** Autoriza o Poder Executivo a criar a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, a ela incorporando o patrimônio e as atribuições do Serviço de Assistência a Menores, e dá outras providências. Disponível em:

<<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/11305600/lei-n-4513-de-01-de-dezembro-de-1964>>.
Acesso em: 6 jun,2013.

_____. **Decreto n. 19.402, de 14 de novembro de 1930.** Cria uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d19402.pdf>> Acesso em: 6 jun, 2013.

_____. **Código de Menores.** Decreto nº 17.943 de 12 de outubro de 1927. Disponível em: <http://www.planalto.gov/ccivil_03/decreto/1910-1929/D17943A.htm>. Acesso em: 21set, 2013.

_____. **Decreto n. 16.272 de 20 de dezembro de 1923.** Approva o regulamento da assistência e protecção aos menores abandonados e delinquentes. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=16272&tipo_norma=DEC&data=19231220&link=s>. Acesso em 22 set, 2013.

_____. **Lei de 15 de Outubro de 1827.** Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm. Acesso em: 21 set, 2013.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996** (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

_____. **Parecer n. CNE/CP 28/2001**, aprovado em 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em 12 dez, 2014

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores:** busca e movimento. Campinas, SP: Papirus, 1996. (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico).

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

CALEGARI, Susane; GAERTNER, Rosinete. Formação de professores: construção de saberes matemáticos nos manuais pedagógicos escritos por Afro do Amaral Fontoura para a escola normal. **Dynamis Revista Tecno-Científica**, Blumenau, v. 15, n. 1, p. 66, 2009

CAMBI, Franco. **História da pedagogia.** São Paulo: UNESP, 1999.

CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lucia Gaspar da (Org.). **Feminização do Magistério:** vestígios do passado que marcam o presente. 1. ed. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2002.

CAMPOS, Gisélia Maria. **“Vou procurar o melhor lá dentro”:** vivências e memórias de crianças e adolescentes na FUNABEM (Viçosa, 1964-1989). 2007. 182 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do cotidiano.** Artes de fazer. Petrópolis, Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: _____. **A História Cultural entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.p.13-15.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo,SP: Cortez, 2002.

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: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de (org). **Educação do corpo na escola brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.p. 71-93.

_____. **Em nome da disciplinarização e da ordem**: os castigos corporais nas escolas domésticas do Paraná (1857-1882). Curitiba: UFPR, 2005. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Paraná, UFPR, Brasil.

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

DERMATINI, Zeila de B. Magistério primário : profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 86, p.5-14, ago. 1993.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: capítulos essenciais. São Paulo: Ática, 2007

DINIZ, Margareth. Do que sofrem as mulheres professoras? In: LOPES, Eliane Marta Teixeira (org.). **A psicanálise escuta a educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica,2001

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

EVANGELISTA, Olinda. Conhecimento e Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia. In: **Perspectiva** (UFSC), v. 26, p. 551-570, 2008^a

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX. In: **500 anos de Educação no Brasil**. LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L. M. e VEIGA, C. G. Belo Horizonte: Autentica, 2011.p.135-151.

_____. (org). A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In. **Educação, Modernidade e Civilização**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 89-125.

FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia Greive; Lopes, ELIANE, Marta T. et al. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FELGUEIRAS, Margarida Louro. Cultura escolar: da migração do conceito à sua objectivação histórica. In: FELGUEIRAS, Margarida Louro; VIEIRA, Carlos Eduardo (Eds.) **Cultura escolar, migrações e cidadania**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2010. p.17-32.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína.(Org). Apresentação. In: _____. **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006. p. VII-XXV.

FONTOURA, Afro do Amaral. Escola Viva. **Fundamentos de Educação**. Editora Aurora: Rio de Janeiro, 1965m 7 ed.

FRANÇA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas: o "Ratio Studiorum":** Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952.

FRANCISCO, Daniela Aparecida. Um estudo sobre metodologia do ensino primário (1961), de Afro do Amaral Fontoura. 2006. 92f. **Monografia** (Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.

_____. Um estudo sobre metodologia do ensino primário (1961), de Afro do Amaral Fontoura. 2006. 92f. **Monografia** (Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2006b . Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/#4558,4586>>

FREITAS, Anamaria Bueno Gonçalves de; SOBRAL, Maria Neide. **História e Memória. Curso de Pedagogia da UFS**. São Cristóvão: Editora da UFS, 2009. 201p.

_____. **Vestidas de azul e branco: um estudo sobre as representações de ex-normalistas (1920-1950)**. São Cristóvão/SE: Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação/NPGED/UFS, 2003. v. 800.

FREITAS, A. G. B. (Org.) ; MOTTA, D. G. (Org.) . **Mulheres na história da educação: desafios, conquistas e resistências**. 1. ed. São Luis; João Pessoa: EDUFMA, UFPB, Café & Lápis, 2011.

FREITAS, A. G. B. ; NASCIMENTO, J. C. **Viagens, associação e inspeção: a Escola Nova em Sergipe**. In: Maria Elizabeth Blanck Miguel; Diana Gonçalves Vidal; José Carlos Souza Araújo. (Org.). Reformas Educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 e 1946). 1ed.Campinas; Uberlândia: Autores Assossidados; EDUFU, 2011, v. 1, p. 83-98.

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.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. Zahar. Rio de Janeiro, 1973

GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GOMES, Edna Maria Rangel de Sá. **Adelle de Oliveira: retalhos de sonhos**. Rio Grande do Norte, 2009 (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN, Brasil.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na a educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

GRAÇA, Tereza Cristina Cerqueira da. **Pés-de-anjo e letreiros de neon**: ginasianos na Aracaju dos anos dourados. São Cristóvão: Editora da UFS, 2002.

GRAY, Jeffrey. **A Psicologia do medo e do stress**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Trad. de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento?” (Aufklärung). In: **Textos Seletos**. Trad. e Introdução de Emmanuel Carneiro Leão. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **Sobre a Pedagogia**. Trad. Francisco Fontanella. Piracicaba: Ed. Unimep, 1996.

_____. **Crítica da razão pura**. São Paulo, SP: Abril Cultural. (Col. Os Pensadores), 1980

KREUTZ, Lúcio. Etnia e educação: perspectivas para uma análise histórica. In: SOUZA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denise Bárbara. **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras, 1998.

_____. **Professor Paroquial: Magistério e Imigração alemã**. Pelotas: Seiva, 2004

KUHLMANN JR., Moisés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LANCASTER, Joseph. **The British System of Education**: being a complete epitome of the improvements and inventions practiced at the royal free schools, borough-road, southwark. London, 1810. Disponível em: <<http://www.constitution.org/lanc/epitome.htm>>

LA SALLE, João Batista de. **Guia das Escolas Cristãs**. Canoas: Editora Unilasalle, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, Eliane Marta Teixeira (org.). **A psicanálise escuta a educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001L

_____. Da sagrada missão pedagógica. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira (org.). **A psicanálise escuta a educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOURENÇO FILHO. **Introdução ao Estudo da Escola Nova**. 13. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

LOURO, Guacira, Lopes. Gênero e Magistério: Identidade, História e Representação. In: CATANI, Denise Bárbara (org.) **Docência, Memória e Gênero**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997;

LOURO, Guacira . Mulheres na sala de aula. In: PRIORI, Mary Del. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo : Contexto, 1997.

_____. Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. v. 01.

_____. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del. **História das mulheres no Brasil**. São paulo: Contexto, 2001

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. 179 p.

LOZANO, José Eduardo Aceves. Prática e estilos de pesquisa em história oral contemporânea. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos & abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; VIEIRA, Renata de Almeida; SOUZA, Fátima Cristina Lucas de. Afro do Amaral Fontoura: estudos, produções e a Escola Viva. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.47, p.232-250 Set.2012 - ISSN: 1676-2584

MASSIMI, M. **História da psicologia brasileira**. São Paulo, EPU, 1990.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da Antigüidade aos Nossos Dias**, 5ª ed., São Paulo: Cortez, 1996.

MEIRA, M. E. M. e ANTUNES, M. A. M. **Psicologia escolar: teorias críticas**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2003.

MENEZES, E. (Org.). **Leituras Kantianas**. 1. ed. Aracaju: Editora Imprensa Oficial do estado, 2014. v. 1. 336p .

_____. (Org.) . **Luciano Duarte - Escritos Filosóficos: Sócrates, Kant e Bergson**. 1. ed. Aracaju: J. Andrade, 2007. 132p .

_____. Notas sobre legalidade e moralidade em Kant. In: MENDONÇA FILHO, Manoel ; FERRERI, Marcelo de A.. (Org.). **Instituições e Cotidiano** - formas e intensidades no enfrentamento do comum. 1ed.São Cristóvão: Editora da Universidade Federal de Sergipe, 2013, v. 1, p. 81-101.

_____. Dignidade e educação em Kant. In: BERGER, Miguel André. (Org.). **A pesquisa educacional e as questões da educação na contemporaneidade**. 1ed.Maceió: Editora da Universidade Federal de Alagoas, 2010, v. 1, p. 200-211.

_____. Sur le pessimisme dans la philosophie de l'histoire kantienne. In: Rohden, V. ; Terra, R. R. ; Almeida, G. A.; Ruffing, M.. (Org.). **Recht und Frieden in der Philosophie Kants**. Berlin: Walter de Gruyter, 2008, v. 4, p. 29-40.

_____. Teologia e Progresso em Kant: apontamentos acerca de suas bases transcendentais. In: SANTOS, Antônio Carlos dos. (Org.). **História, Pensamento e Ação**.

1ed.São Cristóvão-SE: Editora da Universidade Federal de Sergipe, 2006, v. , p. 293-307

_____. Kant e a concepção de uma educação para o corpo. In: Jorge Carvalho do Nascimento. (Org.). **Problemas de Educação Escolar e Extra-Escolar**. São Cristóvão: Editora da Universidade Federal de Sergipe, 2005, v. 01, p. 11-26.

_____. Notas para a análise do conceito de Filosofia segundo Kant. In: Eduardo Chagas Oliveira. (Org.). **Filosofia Política e Teoria Social**. 1ed.Feira de Santana - BA: Editora da Universidade Estadual de Feira de Santana, 2001, v. , p. 67-84.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1996.

MIRANDA, Itacyra Viana. **Instrução, disciplina e civilização: uma perspectiva de leitura acerca das aulas públicas e particulares na Parahyba do Norte (1860-1889)**. DISSERTAÇÃO (MESTRADO) – UFPB/CCHLA, 2012.

MIRANDA, Itacyra Viana; CURY, Cláudia Engler. Instruir para civilizar: o Lancasterianismo na Paraíba oitocentista 1822 a 1864. **Anais do XIII Encontro Estadual de História**. Guarabira: Universidade Estadual da Paraíba, 2008. Disponível em:<http://www.anpuhp.org/anais_xiii_eeph/textos/ST%2006%20-20Itacyara%20Viana%20Miranda%20TC.PDF> Acesso em: 18 set, 2012.

MONCORVO FILHO, Arthur. **Historico da protecção á infância no Brasil 1500-1922**. Rio de Janeiro, Empreza Graphica Editora, 1927, p. 230;

MONTEIRO, Ligia Claudia Gonçalves. Educação e direitos da criança: perspectiva histórica e desafios pedagógicos. 2006, 37f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho, 2006. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6207/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado%20-%20L%C3%ADgia%20Monteiro.pdf>>

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, São Paulo, v. 12, n. 3, dez. 2003. Disponível em: <<http://www2.fc.unesp.br/cienciaeeducacao/Viewarticlephp?id= 51 & layout=abstract>>. Acesso em: 22/08/2012.

MORENO, Jacob Levy. **Psicodrama**. São Paulo: Editora Cultrix, 1975.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: FENAME, 1974.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. **Memórias do Aprendizado: 80 anos de ensino agrícola em Sergipe**. Maceió: Edições Catavento, 2004

NEVES, Dimas Santana Souza. **As Armas e as Almas: Dispositivos Disciplinares e a Inspeção Escolar (1889-1930)**. Mato Grosso, 2004 (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Brasil.

NEVES, Fátima Maria. **O método Lancasteriano e a formação disciplinar do povo** (SP -

1808/1889). São Paulo, 2003 (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Brasil.

NUNES, Denise Gonçalves. A Infância dos Pobres no Brasil da Modernidade. **Inter-ação** (Goiânia), Goiás, v. 27, p. 31-46, 2002.

ONU. **DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível na Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo: www.direitoshumanos.usp.br

PAQUAY Leopold; PERRENOUD, Philippe; et al. **Formando professores profissionais**. Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed Editora, 2001

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto Editora, 1995

PATTO, Maria Helena Sousa. **Psicologia e ideologia**: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984

PEREIRA, Maria José de Moraes. **Disciplina-Disciplinamento**: da vara de marmelo à cadeirinha do pensamento. Campinas: UNICAMP, 2003, 174 p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas/SP, 2003.

_____. **Disciplina e Castigo na Escola**. Belo Horizonte: PUC, 2000, 110p. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2000. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_PereiraMJ_1.pdf

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. Tradução Elzon L. 2. ed. São Paulo: Summus, 1994

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

PILOTTI, Francisco e RIZZINI, Irene (orgs.). **A arte de governar crianças**: A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro, Editora Universitária Santa Úrsula, 1995

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. In: **Projeto História**, São Paulo (15), abr. 1997. p. 13-33

RAMOS, Arthur. **A creança problema**. A hygiene mental na escola primária. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1934.

REIS, Regina Mary César. **Dando voz ao sujeito da aprendizagem: um estudo com crianças no primeiro ano do ensino fundamental**. São Paulo: PUC, 2000. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da PUC/SP. Disponível em http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=11602. Acesso em 20/dez/2014

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A Arte de Governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ROMAÑA, Maria Alícia. **Psicodrama Pedagógico**. São Paulo: Ágora, 1986

ROSSATO, L.; LÉPORE, P.; CUNHA, R. **Estatuto da criança e do adolescente comentado**. 2. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2011.

ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos e abusos da história oral**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Ed.FGV, 2006. p. 93-101.

SACRISTAN, José. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> acesso em: 22 jan,2015

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008 (Coleção Memória da Educação)

SCHNEIDER, Laura Aparecida Dreyer; STENTZLER Márcia Marlene. Prescrições didáticas de Afro do Amaral Fontoura e seu uso na Escola Normal Professora Amasília. In: **JORNADA DO HISTEDBR**, 10., 2011, Vitória da Conquista, BA. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornadajornada10/apresentacao.html

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de pedagogia no Brasil**: história e identidade. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SOUZA, Rita de Cássia. Punições e disciplina: introdução ao estudo da cultura escolar. II Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais, 2003, Uberlândia. **Anais do II Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais**, 2003. Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/nephe/images/arq-ind-nome/eixo7/completos/punicoes-disciplina.pdf>> Acesso em: 08 jun, 2012.

_____. **"Não premiarás, não castigarás, não ralharás..."** dispositivos disciplinares em Grupos Escolares de Belo Horizonte (1925-1955). São Paulo: USP, 2006, 493 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06032008-112155/pt-br.php>>. Acesso em: 08 jun, 2012.

_____. **Sujeitos da educação e práticas disciplinares:** Uma leitura das reformas educacionais. Belo Horizonte: UFMG, 2001, 125p. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação da UFMG, 2001. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/conteudo/hiseduminas/disserts/disser_ritacassia.pdf>. Acesso em: 10 jun, 2012.

_____. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910).** São Paulo: UNESP, 1998.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____; GAUTHIER, C. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PERRENOUD, P. et al. **Formando professores profissionais:** quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: ARTMED, 2001. p. 185-210.

_____; LESSARD, Claude. **O trabalho docente.** Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, n.73, p. 209- 244, 2000.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado:** história oral. Trad. de Lólio Lourenço de Oliveria. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VALDEMARIN, Vera T. **História dos métodos e materiais de ensino:** a Escola Nova e seus modos de uso. São Paulo: Cortez, 2010. (Biblioteca básica da história da educação no Brasil, v. 6)

VALDEMARIN, Vera T.; CAMPOS, D. G do S. **Concepções pedagógicas e método de ensino:** O manual didático Processologia na Escola Primária. Paideia, 2007, 17(38), 343-356.

VASCONCELOS, Tânia Mara Pereira. **Educar, catequizar e civilizar a infância:** a escola paroquial em uma comunidade do sertão da Bahia (1941-1957). São Paulo, 2009 (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo, USP, Brasil.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação.** 1. ed. São Paulo: Ática, 2007. 328 p.

_____. A civilização das crianças pela escola (Brasil, século XX): questões teórico-conceituais. In: **XII Simposio Internacional Processo Civilizador, 2009**, Recife. Anais XII Simposio Internaciobal Processo Civilizador. Recife: Universidade Federal de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco, 2009b. v. 1. p. 1-15.

_____. A civilização dos professores: emoções e poder no processo de institucionalização da profissão docente. In: **XIV Simpósio Internacional Processos Civilizadores:** Civilidade, Fronteira e Diversidade. Paraná:Universidade Estadual de Londrina, 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/>

portugues/sitesanais/anais14/arquivos/textos/Mesa_Coordenada/Trabalhos_Completos/Cynthia_Greive.pdf> Acesso em: 12/06/2012.

_____. Elaboração de hábitos civilizados na constituição das relações entre professores e alunos (1827-1927). **Revista Brasileira de História da Educação**, n.21, 218 p., set.-dez. 2009a. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/rbhe/RBHE21.pdf>> Acesso em: 17 jun, 2012.

_____. Sentimentos de vergonha e embaraço: novos procedimentos disciplinares no processo de escolarização da infância em Minas Gerais no século XIX. **Anais do II Congresso de História da Educação de Minas Gerais**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2003. Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/nephe/images/arq-ind-nome/eixo7/completos/sentimentos-vergonha.pdf>> Acesso em: 15 jun, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo . Olhares. In: Marisa Vorraber Costa. (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**.. 2ed.Porto Alegre: Mediação, 1996, v. , p. 19-35.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da Profissão Docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

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

_____. Escola nova e o processo educativo (1920-1930). In: Eliane Teixeira Lopes; Luciano M. Faria Filho; Cynthia G. Veiga. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, v. 1, p. 497-517.

VILLELA, Heloisa de Oliveira S. **Do artesanato à profissão: saberes de normalistas no Brasil do século XIX**. ANPED: GT: História da Educação/n.02. Poços de Caldas: MG, 2003. Disponível em: <<http://189.1.169.50/reunioes/26/trabalhos>>. Acesso em: 18 set, 2012.

WADSWORTH, James E. Moncorvo Filho e o problema da infância: modelos institucionais e ideológicos da assistência à infância no Brasil. **Rev. bras. Hist.**, São Paulo , v. 19, n. 37, Sept. 1999

WOODWARD, K. 2000. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes.

ZANELLA, Andréa Vieira e CORD, Denise. Tia o Tonico me bateu! Considerações sobre a violência infantil no contexto da creche. **Revista Educação, Subjetividade e Poder**. Porto Alegre. n.06, v.06, ago/1999.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Roteiro: utilizado como um guia para organizar a entrevista.

A) Os castigos na vida familiar:

1. Fale-me sobre a disciplina e o castigo na sua infância: como era o seu pai? E a sua mãe?
2. Quem impunha as regras da casa?
3. Quais eram as regras impostas?
4. Qual o fato relacionado a castigos de que se lembra ou que mais marcou no disciplinamento familiar?
5. Quando criança, quais eram seus sentimentos com relação à disciplina, às normas, às regras e à autoridade?
6. Esses sentimentos mudaram? Por quê?

B) Os castigos na escola primária.

1. Com quantos anos você ingressou na escola? Onde? Qual ano?
2. Como foi sua experiência escolar?
3. Como era sua relação com a professora?
4. Como era a relação da sua família com a professora?
5. Quais são as suas melhores lembranças da escola?
6. O que tinha na escola que não era tão bom?
7. Como a professora disciplinava os alunos?
8. Quais eram os castigos mais utilizados?
9. O que você pensa sobre os castigos utilizados no seu tempo de escola?
10. A professora fazia a ponte com a família na questão da disciplina?

C) Os castigos escolares no percurso da qualificação profissional

1. Porque escolheu a docência? Com quantos anos entrou no curso? Em que ano?
2. Experiências positivas e negativas no percurso da qualificação profissional.
3. Lembranças dos professores. Situações envolvidas, o que mais gostou e o que menos gostou. Por quê?
4. Havia discussões sobre os castigos a serem aplicados em sala de aula?
5. Recorda-se de algum texto que tenha lido falando sobre formas de castigo?
6. Aspectos mais significativos e menos significativos da formação profissional.
7. Como foi sua experiência como estagiária? Qual era o seu papel? Alguma vez assumiu sozinha uma turma? Como foi? Como você disciplinava a turma? Que castigos utilizava no seu tempo de estagiária? Por quê? E a professora titular, de que forma disciplinava a turma? Que castigos utilizava?

D) Os castigos na vida profissional

1. Como foi o início de sua carreira?
2. Que desafios enfrentou?
3. Como eram os alunos no início da sua carreira?
4. Como são os alunos hoje?
5. Como eram os castigos no início da sua carreira? E hoje?
6. Que tipo de aluno merece o castigo?
7. Os castigos são necessários para manter a disciplina? Quais você aplica em seus alunos? Mudou alguma prática ao longo do tempo?
8. Que sentimentos esses castigos provocam você?
9. Você tinha contato com o regimento interno?
10. Os castigos resolvem o problema da indisciplina?
11. Qual é a reação do aluno que recebe o castigo? E a dos colegas?
12. Como vê a figura do diretor em relação ao disciplinamento nos diferentes momentos da carreira?
13. As legislações, como a Constituição de 1988, o ECA e a LDB influenciaram de

alguma forma no tipo de castigo a ser utilizado nas crianças? Como?

14. Quais são as regras da escola e como são criadas e impostas? Houve mudanças ao longo da carreira? Quais?

15. Quais os tipos de castigos permitidos pela escola ao longo da sua trajetória profissional?

16. Conte-me algumas experiências relativas ao castigo que mais marcaram a sua trajetória profissional.

17. Lembranças dos alunos indisciplinados e sentimentos envolvidos

APÊNDICE B

Castigos escolares na história da educação brasileira:

Discursos normativos

“[...] a lei é a linguagem da tradição e dos costumes,
do ordenamento jurídico e da prática social.”
(Luciano Mendes Faria Filho, 1998, p.102)

Palavras iniciais

Os castigos, quando observados numa perspectiva histórica, apresentam-se como atos comumente associados à dor física, de modo que a internalização das regras de conduta e a aprendizagem dos conteúdos de ensino se davam através dos castigos que aviltassem o corpo.

Na literatura, os castigos foram amplamente representados, em especial no século XIX, através das penas de ilustres escritores como Machado de Assis que, a exemplo de dois textos por ele redigido: “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 Pompéia, publicado em 1888, Sérgio – 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 Aluisio de Azevedo, também é possível encontrar relatos apresentando a relação entre professor e aluno em sala de aula, mediada pela palmatória.

As obras citadas reconstroem uma prática comum no ensino oitocentista. Como um texto ficcional, representam ações reais, cotidianas. Talita Dalcin (2006) em sua pesquisa sobre as escolas isoladas do Paraná na segunda metade do século XIX cita a palmatória como um instrumento de castigo aplicado nas crianças. Cesar Castro (2010) ao analisar os castigos na instituição Casa de Educando Artífices do Maranhão, na segunda metade do século XIX, relata a existências de pais preocupados com os maus-tratos sofridos pelas crianças, também

com o uso da palmatória e, na Educação doméstica, os castigos físicos eram, até mesmo, incentivados por alguns familiares, como descreveu Vasconcelos (2005) no Livro “A Casa e seus Mestres”:

Todavia, mesmo usual e legitimado por alguns docentes, pais e diretores, o castigo físico foi proibido em 1827 através da Lei Imperial outorgada em 15 de outubro por D. Pedro II. Nesta, o artigo 15 assevera que os castigos deveriam ser utilizados tendo como base o método de ensino lancasteriano⁴³, o qual não prevê castigos que aviltem o corpo do aluno, mas sim, os que incitem a vergonha – relacionada ao medo de degradação social, inferioridade e impotência ante a ameaça do outro, manifestando-se de forma velada - e o embaraço – associada a uma perturbação quando da infração das regras. (VEIGA, 2009).

A autocoerção através da vergonha é fruto de uma rede de coerções externas ligadas a 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)

Nesse contexto, diversas listas de castigos foram criadas nas legislações oitocentistas com vistas a estabelecer uma mudança no comportamento docente, afim de civilizá-los para a atuação a partir de um novo método. Assim, nas linhas que seguem, serão investigadas as estratégias utilizadas pelas instâncias de poder, a fim de ordenar e normatizar as práticas cotidianas, promovendo uma reflexão acerca dos castigos como parte da cultura escolar, fazendo referência, também, à distância existente entre as prescrições oficiais e as práticas ordinárias.

⁴³ Sobre o Método Lancasteriano, vide Apêndice C

Prescrições: a presença do Estado como o “pai regulador”

A sociedade que se formatava almejava indivíduos capazes de agir em prol da vida coletiva e tinha a educação como o 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” colocava-se como um dos primeiros a refletir sobre o poder de forma racional, na medida em que tentava 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, há um contrato tácito entre o Estado e o povo, donde um deles (povo) renuncia o poder para que o outro (Estado) possa exercê-lo. Conforme Veiga

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).

Para além do campo jurídico, o Estado marca presença também no universo educacional. Vale salientar que este, 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, tendo como objetivo a transmissão cultural, assumindo papéis de modelação do comportamento dos alunos em substituição a outras pessoas ou instituições. Nesse sentido, a partir do século XVI, intensificou-se um movimento no caminho de pensar a

organização desta agência através de uma direção pedagógica intencional, consciente e organizada (LIBÂNEO, 1998), não só na forma de modelos de ensino, mas também num “investimento realizado para regulamentar o funcionamento das aulas públicas e particulares” (VEIGA, 2003, p.503), incluindo as formas de disciplinamento.

Deste modo, 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 a 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”.

Os castigos prescritos: entre aviltos físicos e morais.

No século XIX, os castigos escolares aplicados nas crianças tinham dois fins: punir o mau comportamento e o aluno que não respondia de maneira adequada as questões formuladas pelo docente. Como instrumentos punitivos, havia o chicote ou a temida palmatória, terror dos tempos infanto- juvenis. Todavia, a palmatória estava com os dias contados no que dependesse do Estado. Seu uso, visto como inadequado para educar crianças, 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 Lancasteriano, o qual vetava os aviltos físicos e enaltecia os castigos morais para punir ações inadequadas.

Após, 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. (FARIA FILHO, 2011).

A província de Minas Gerais, por exemplo, realizou uma tradução fiel do manual de castigos lancasterianos⁴⁴, utilizando-o como modelo. No texto original encontra-se registrado:

Em consequência da Resolução do Excelentíssimo Conselho de Governo da Província de Minas Gerais, mandada executar pelos Mestres de Primeiras

⁴⁴ Sobre o método lancasteriano, vide Apêndice C

letras e de Gramática Latina. Ouro Preto, Tipografia de Silva, 1829. (apud INÁCIO, [et al], 2006, p.111).

Todos os castigos apontados na legislação mineira são a expressão exata do texto escrito por Lancaster, a exemplo do item abaixo:

Quando uma ofensa se perpetre muitas vezes , depois da admoestação, o decurião a quem o ofensor apresentar o bilhete lhe porá um pedaço de pau à roda do pescoço, que lhe servirá como gonilha, e com isto se manda para o seu lugar. [...] Enquanto que o pau descansa sobre os ombros, sempre se conserva em equilíbrio, mas com o mais leve movimento perde-se, e o pau opera como peso morto. Assim, ele será obrigado a sentar na sua verdadeira posição, e continuar com seu trabalho. (apud INÁCIO, [et al], 2006, p.111).

Como foi observado, este castigo figura no texto lancasteriano, assim como outros:

Quando o castigo de pau no pescoço é inútil, se amarrarão as pernas dos ofensores juntas com as cadeias de pau, uma ou mais conforme a ofensa. Esta cadeia é um pedaço de pau, de um pé de comprimento e seis , ou oito polegadas de grosso, amarrado a cada perna. Quando tiver a cadeia de pau não poderá andar senão muito devagar [...]. Estando preparado é obrigado a passear ao redor da aula até estar cansado, então pede liberdade, e promete comportar-se melhor para o futuro: com isto se manda para o lugar para continuar com o seu trabalho. [...] (apud INÁCIO, [et al], 2006, p.111).

O castigo intitulado “a cesta”, também compunha a legislação, bem como a proclamação dos erros; a limpeza da face pelas meninas quando alguma palavra imprópria ao ambiente escolar era proferida; a prisão após a aula; os escritos de vergonha (que consistia em tiras de papel com as características dos alunos, como preguiça, para que o aluno cante-as enquanto faz sua leitura para o grupo). Para os preguiçosos, era recomendado o uso de um travesseiro sobre a carteira, para que o aluno simulasse o sono. (apud INÁCIO, [et al], 2006).

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.

Faria Filho (2011, p.137) 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”. 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, 2011, p. 137).

Na Província da Paraíba, o uso dos castigos físicos era tão frequente que ao invés de engendrar meios de coibir sua prática, o caminho escolhido foi o de regular seu uso. Assim, os castigos corporais foram oficializados por meio de um decreto da Assembleia Legislativa, através da Lei nº 20 de 6 de maio de 1837, que estipulou o número de palmatoadas que cada aluno deveria receber, de acordo com sua idade e ação realizada:

Art. 12

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

No Regulamento da Paraíba de 1849, as palmatoadas não se fazem mais presentes, sendo autorizados, no artigo 36, somente aqueles inseridos na lista a seguir:

1. Uma ou mais notas más.
2. A perda do lugar alcançado em diversos exercícios.
3. A restituição ou privação de um ou diversos prêmios.
4. A privação de uma parte ou da totalidade das recreações com aumento de trabalho.
5. Os rótulos com as palavras falta de verdade, indisciplinada, falador, preguiçoso, etc., designando a natureza do erro. Estes rótulos colocados em papelão são pendurados ao pescoço do discípulo por um cordão, caindo-lhe sobre as costas, que assim conservarão somente dentro da escola.
6. O ajoelamento durante uma parte da aula, ou da recreação: este castigo nunca excederá de um quarto de hora.
7. A exclusão provisória das aulas, com participação a autoridade respectiva.
8. A exclusão definitiva, que só terá lugar, quando a presença do discípulo for julgada de perigo para os outros, que só se poderá dar por decisão do Presidente da Província, com audiência das autoridades respectivas. (Apud MIRANDA e CURY, 2008, p. 5).

Nas especificações supracitadas, prevalecem os castigos morais com a incitação à vergonha. Por castigo, a referida legislação paraibana entendia, “como tudo quanto é capaz de manifestar às crianças a falta que cometeram, de lhes causar vergonha e arrependimento, e de servir de expiação ao passado, e de preservativo para o futuro.” (COSTA, 2010, p.5)

Na década de 1850, é instituída em 17 de fevereiro de 1854 a Reforma do Ensino Primário e Secundário Couto Ferraz.

De aplicação restrita ao Município da Corte, o Decreto 1.331A de 1854 teve uma repercussão nacional. Atendendo ao desejo expresso do governo, então vivamente empenhado em promover a uniformização do ensino em todo o Império, procuraram os presidentes de províncias, delegados do poder central, voltar as atenções das assembleias locais para as reformas realizadas na Corte. Graças a tais esforços, as principais medidas propostas pela reforma Couto Ferraz reproduziram-se na legislação de quase todas as províncias no decorrer dos anos 1850 e 1860 (HAIDAR; TANURI, 1998, p. 67).

Nesta reforma, as penas disciplinares foram abordadas, indicando um conjunto de castigos a serem utilizados quando alguma falta é cometida:

artigo 72: os meios disciplinares para os meninos são os seguintes:

Repreensão

Tarefa de trabalho fora das horas regulares

Outros castigos que excitam o vexame

Comunicação aos Paes para castigos maiores

Expulsão da escola

As penalidades explicitadas seguem o caminho dos castigos morais, todavia não apontam os tipos de castigos que incitem o vexame, deixando liberdade para que o professor escolha a forma que considere mais adequada. Chamo a atenção para o item que indica comunicar aos pais a falta cometida, visando “castigos maiores”. É possível que esta atitude indique uma cumplicidade entre a escola e a família, ou seja, na medida em que é vedada à escola a punição física, a família ocupa este espaço, uma vez que lhe é legítimo o ato de castigar fisicamente a criança.

Na província sergipana, o regulamento de 1858 manda aplicar as seguintes penalidades:

Art.75 só poderão aplicar as seguintes penas:

1. Repreensão particular

2. A privação ou restituição dos prêmios e distrações escolares, que tenha obtido os alunos.

3. Os castigos, que excitam o exame, como mandar ficar de pé ou de joelhos

4. Tarefa de trabalhos fora das normas regulares, isto é, ocupar-se durante os exercícios escolares, depois da lição de classe, em estudo e trabalhos determinados os levá-los para trazê-los de casa.

5. Comunicação aos pais para maiores castigos, e neste caso com expresso autorização deles por escrito poderá o professor usar com maior moderação e ponderação corporal.

6. Expulsão da escola, notada no livro das matriculas e comunicada ao Governo. Esta pena não poderá ser aplicada senão por corrigibilidade de conduta do aluno e procedendo authorisação do Inspetor Geral.

Art. 77. E proibida à conservação dos alunos nas escolas públicas fora das horas das secções. (Parte Oficial: presidência da província, continuação do regulamento, secção II, O Correio Sergipense, 25 set.1858. Caderno 48, p. 1)

Ainda no art. 75, consta que os professores, quando precisarem utilizar castigos físicos, deverão usar a palmatória, mas somente se imbuídos do sentimento de caridade, levando a compreensão que o importante estava na intenção de corrigir o aluno para o seu bem e não na vingança ou como um ato proveniente da cólera. Observa-se que a comunicação para a família também foi pontuada, afirmando que esta poderia autorizar por escrito o uso de castigos físicos, de modo que a responsabilidade pelo ato era transferida para a família, sendo o professor apenas um mediador do processo.

Antônio de Almeida Oliveira (1843-1887), advogado e educador maranhense, jornalista, deputado geral e presidente provincial, publicou em 1873 o texto “O Ensino Público” onde discorreu sobre o cenário da educação brasileira no século XIX. Este, mesmo não sendo um texto normativo, representou as discussões existentes no período, influenciando a elaboração das legislações. Na obra, foram abordados – 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.

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, foi recomendada reclusão em salas pequenas para que a criança ou o jovem refletisse sobre seu comportamento. Caso não se mostrasse “corrigido”, a reclusão aumentaria 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) afirmou que, não sendo possível tal punição, esta poderia 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.

Porém, Antônio Oliveira 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 vai ao encontro das legislações provinciais do período, no sentido de favorecer os castigos morais, entretanto dissente sobre a forma empregada, tendo em vista a província paraibana utilizar-se de métodos adversos aos expostos por Oliveira, como o ajoelamento e o uso dos rótulos, por exemplo.

Na província maranhense, a coexistência entre os castigos físicos e morais era legitimada pela legislação, conforme aponta o Regulamento da Instrução Publica de 1874, o qual definia as seguintes penalidades:

1. Repreensão particular;
2. Acompanhamento das tarefas escolares na aula e fora das horas previstas regularmente;
3. Castigos que causassem vexames aos alunos como o uso da palmatória, ficarem de joelhos em frente à parede em grãos de milho ou arroz ou permanecerem com chapéus em formatos de orelhas com a expressão burros;
- 4. Comunicação aos pais para aplicação de castigos corporais os quais eram comunicados aos professores ou demonstrados com as marcas físicas deixadas pelos cintos, chicotes ou outros matérias de acoite;**
5. Expulsão das escolas. Este era considerado o mais severo castigo, na medida em que os seus motivos da expulsão eram afixados em frente a escola ou publicados na imprensa periódica local, o que resultava por conseguinte, a rejeição do aluno em outra instituição escolar. (apud CASTRO, 2011, p.8, grifo meu)

O item grifado aponta a relação entre a família e a escola. Lancaster (1810) assinalou a importância de a família apoiar a escola em suas escolhas e ações, sob pena de dificultar e até prejudicar a educação dos alunos. Segundo Cunha (2011), a instituição familiar oitocentista “era caracterizada como em permanente estado de mal funcionamento, era dada como

incompetente, incapaz, sem qualidades para educar as crianças.” (p.452-453). As escolas, neste contexto, teriam a incumbência de adequar crianças e jovens nos padrões de moralidade, disciplina, saúde, higiene, conhecimento, enfim, “produzir o indivíduo saudável, o cidadão decente e honesto, o responsável pelo futuro da nação” (453). Em suma, as escolas deveriam fazer – e ensinar - o que as famílias não estavam preparadas para realizar. (CUNHA, 2011). Talvez, por isso, as legislações educacionais pontuarem a presença da família em seus textos, estabelecendo papéis e contribuições.

No final da década de 1870, é instituído o Decreto número 7.247, por Carlos Leôncio de Carvalho em 19 de abril de 1879. Este consiste num documento “que expressa aspirações de modificar a estrutura do ensino num contexto de efervescência social”. (MELO, 2010, p. 294). Todavia, neste Decreto, os castigos não são abordados, levando a compreensão sobre a não necessidade de alterar a reforma anterior no que concerne às penas disciplinares.

Na Bahia, os castigos apontados tanto no Ato de 18 de agosto de 1890 (art.57), quanto no Ato de 7 de março de 1891 (art.29 a 33) são inspirados nas penas previstas na Reforma Couto Ferraz, com poucas modificações:

Repreensão

Tarefa de trabalho na aula depois das hortas lectivas

Privação dos logares de distincção e outras punições, que, produzindo vexame moral, não prejudiquem a saúde e o brio dos alumnos

Comunicação circunstanciada aos Paes, tutores ou protectores, das faltas commetidas e das penas que houverem soffrido

Exclusão (SANTANA [et al], 2012, p.159).

Nos referidos atos “ficam absolutamente prohibidos os castigos physicos nas escolas públicas do Estado” (SANTANA [et al], 2012, p.159). No Ato de 4 de outubro de 1895 (art. 76 a 81) não há alteração sobre as prescrições dos castigos a serem utilizados, permanecendo também a proibição dos castigos físicos, expressa em destaque, o que leva a ponderar sobre a dificuldade em extinguir do cotidiano tal ação.

Na Coleção de Lei e Decretos do Estado de São Paulo de 1892, consta no artigo 467 que “os alunos matriculados nas escolas de ensino primário, quer preliminares e auxiliares, quer complementares, ficarão sujeitos às seguintes penas, cuja aplicação será determinada pelo prudente arbítrio dos professores, conforme a gravidade das faltas [...]” (apud SOUZA, 2011, s/p). Sobre as penas disciplinares, estão prescritas:

- a) Admoestação em particular;
- b) Más notas nos boletins semanais das escolas;
- c) Retirada de boas notas;

- d) Repreensão em comunidade;
- e) Reclusão na escola, depois de concluído o trabalho diário, sob a vigilância dos professores ou adjuntos, por espaço máximo de meia hora;
- f) Exclusão de prêmios escolares;
- g) Exclusão do quadro de honra das escolas;
- h) Reprovação nos exames finais. (apud SOUZA, 2011, s/p).

Na coleção de Atos, Leis, Decretos e Decisões do Estado do Rio de Janeiro de 1892, também aponta, no artigo 52, as penas disciplinares a serem aplicadas nos alunos. Conforme o referido artigo, estas devem ser:

- 1º. Advertência particular
- 2º. Advertência em aula
- 3º. Retirada da aula, com a nota de falta justificada ou não, a arbítrio do professor
- 4º. Perda do anno
- 5º. Expulsão (apud SOUZA, 2011, s/p).

Em ambos os conjuntos de penalidades, os castigos morais permanecem como opção, não havendo qualquer apelo aos castigos físicos. Todavia, o fato de ainda ser necessária a introdução de penas disciplinares nos textos normativos, bem como algumas especificações como o tempo máximo de reclusão na escola, como fez a lei de São Paulo, sugere a necessidade do disciplinamento docente através das prescrições, bem como a dificuldade – no cotidiano – de mudar práticas culturalmente instituídas.

Voltando à Sergipe, o decreto n. 4 de 19 de janeiro de 1893 determinou que na Instrução Pública se observasse o seguinte regulamento referente às penas disciplinares:

Art. 57. As únicas penas admitidas são:

- 1. Repreensão
- 2. Privação de recreio
- 3. Assistência de pé aos exercícios, retenção, sob vistas do professor, até uma hora depois dos trabalhos.
- 4. Nota enviada para a família
- 5. Nota enviada ao inspector litterario.

Art. 58 – a expulsão da aula não terá lugar em caso algum.

Art. 59. A fim de que as famílias andem corrente da conducta e dos progressos de seus filhos, transcreverá o professor em uma caderneta ou na própria escripta as faltas e notas que elles forem tendo, com declaração das pennas ou recompensas que as tiverem acompanhado.

Art. 60. O alumno que, no mesmo dia, incorrer em mais uma reprehensao, ficará sujeito à privação do recreio

Art. 61. O que ofender physicamente a qualquer companheiro ou usar de palavras inconvenientes, perderá o recreio e será isolado dos outros, se houver gravidade na falta cometida.

Art. 62. O que portar-se immoralmente será retido na eschola depois dos exercícios, uma ou mais vezes, conforme a gravidade da falta.

Paragraphe Único. A mesma penna fica sujeito o alumno que intencionalmente desrespeitar o professor. (apud Souza, 2011, s/p)

Nesta lista, além de constar sanções já vistas em outras legislações citadas anteriormente, a perda do recreio foi enfatizada em alguns tópicos. Todavia, o momento do intervalo das atividades vai além de um período para alimentar-se. Envolve o contato com o outro, o encontro com colegas, o descanso da mente e a expressão de ideias e movimentos não admissíveis em sala de aula. Sua privação implica a perda de tais possibilidades, além de ter um caráter vexatório, tendo em vista todos saberem que a criança cometeu uma falta.

Interessante notar, também, que a exclusão da aula não era uma opção. Sobre isto levanto algumas hipóteses: a profunda crença na escola como civilizadora das novas gerações, não sendo admitida nenhuma possibilidade de “incompetência” neste quesito. Interesses políticos e econômicos que envolviam a permanência da criança na escola. O receio de a expulsão tornar-se uma prática usualmente utilizada como castigo, o que incorreria em sérios problemas para o projeto de democratização da escolarização idealizado pelo Estado ou a preocupação de - com a expulsão - os alunos desistissem do estudo, o que viria contra ao processo de civilização, instrução, democratização e moralização social.

Azevedo assevera que uma das responsabilidades das legislações era dar ritmo ao cotidiano, construindo- o de modo a torná-lo racionalizado e marcado por hábitos de civilidade. A escola teria a incumbência, portanto, de “servir de fonte de um padrão cultural com vistas à reorganização de comportamentos que devem se orientar basicamente pela disciplinarização dos corpos e da consciência de um povo” (AZEVEDO, 2009, p.31). Nesse sentido, “regimentos, leis e demais documentos normativos disseminavam e preservavam estratégias de formação dos indivíduos e da sociedade.” (VIDAL, 2005, p.58).

Porém, não somente os ordenamentos legais contribuíram para provocar mudanças nas práticas de castigos escolares. Havia, também, a disseminação de discursos pedagógicos que colaboravam para repensar as ações docentes, a exemplo de Nísia Floresta (importante poetisa, escritora e educadora oitocentista), a qual bradava contra as formas de disciplinamento que aviltasse o corpo da criança. No livro “Opúsculo Humanitário” Nísia asseverou sua repulsa ao uso de castigos físicos, apontando ser uma prática deveras “antiga” na educação brasileira:

O sistema inquisitorial das torturas infligidas às inocentes vítimas do Santo Ofício, 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).

A propósito dos castigos aplicados pela família, Nísia Floresta (1889) advertiu sobre a dificuldade em extinguir os castigos físicos utilizados nas escolas sem que os pais os refutassem em casa, firmando a necessidade “primeiramente educar os pais, para que se possa conseguir a boa educação dos filhos”. (FLORESTA, 1989, p.58).

Nesse sentido, Floresta (1889) 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.

Concordando com Nísia Floresta estava Abílio César Borges, médico baiano, conhecido como Barão de Macaúbas. Ele fazia parte da “elite econômica, política e cultural do Império, a qual compartilhava códigos de valores e comportamentos modelados na concepção européia de civilização” (VALDEZ, 2006, p. 32). Apoiado em preceitos pestalozzianos⁴⁵; publica no jornal “O Globo” em 1875, uma coletânea de textos intitulados “Vinte anos de propaganda contra o uso da palmatória e outros meios aviltantes no ensino da mocidade”, na qual argumentava firmemente contra o uso dos castigos corporais.

Em discurso proferido quando da fundação do Ginásio Bahiano em 1858, Macaúbas pronunciou:

Em minha humilde opinião, senhores, a educação da mocidade não tem segundo até o presente uma marcha conveniente: quer-se chegar aos fins empregando meios absurdos, que dão na maior parte dos casos resultados bem outros dos que se desejam: - não se tem attendido para a natureza, em para a epocha em que vivemos: faz-se no tirocínio litterario um caminho da cruz, que causa horror à mocidade. Em vez de se excitar nos meninos o amor das sciencias e das lettras, empregando-se os meios adaptados para comprehendam suas vantagens e encantos, torna-n’os aborrecidos, e até inimigos dellas, a poder de dores, soffrimentos e humilhações de toda espécie. Entende-se geralmente que o espírito não póde ser cultivado sem que padeça o corpo. Infeliz pensamento! É por isso que muitos moços, aliás intelligentes, deixam de seguir a carreira litterária, na qual poderiam fazer um importante papel. É por isso que fogem quase todos de seus mestres, para os quaes aliás deveriam naturalmente chegar-se. Qual será, em verdade, o estudante que tome gosto pela instrucção, si, par alcançá-la, é preciso

⁴⁵Sobre Pestalozzi, vide Apêndice D

atravessar um longo supplício de palmatoadas e castigos de todo gênero [...].
(BORGES, 1876, p.7-8. Grafia original).

Para Abílio, a criança não era um animal que deveria ser tratado com chicote, mas um ser ativo, pensante, com afeto e paixões e que viria a ser o adulto construtor do futuro. Mostrava-se descrente sobre a formação de uma sociedade civilizada à base da dor física. Afirmava ser papel do adulto orientar a criança e não violentá-la com gestos e palavras tiranas. A doçura teria que ser o carro-chefe de suas ações, caso contrário, as ruas estariam cheias e as escolas vazias, tendo em vista esta ser o local da disseminação “de dores, sofrimentos e humilhações de toda espécie”, conforme aponta o fragmento acima. (BORGES, 1876).

Nesse sentido, ambos os discursos favoreceram a construção e reconstrução de práticas e representações sobre os castigos aplicados no universo escolar, com vistas a mudança do *habitus*.

Abrindo as portas para o novo século

O ingresso no século XX não conseguiu encerrar as discussões sobre as punições utilizadas no universo escolar. Listas de castigos continuaram a fazer parte das prescrições legais de diferentes Estados brasileiros, no intuito de regulamentar a prática pedagógica. Ações para a extinção dos castigos físicos ainda preocupava o governo brasileiro, fato que já vinha ocorrendo desde o século anterior.

O Estado mineiro, por exemplo, redigiu a Lei n 439, de 28 de setembro de 1906, que dispôs sobre as seguintes penas disciplinares:

- Art. 251:
 - I. Advertência
 - II. Repreensão particular
 - III. Repreensão perante a classe
 - IV. Privação do recreio
 - V. Suspensão de frequência até 15 dias
- Art. 252.: as penas I a IV serão impostas pelos professores de escolas isoladas ou de grupos pelos diretores destes – a primeira no caso de desatenção nas horas de trabalho; a segunda na reincidência da primeira, a terceira no caso de mau procedimento na aula, a quarta na reincidência da terceira. Art. 253. A pena n. V será imposta pelo inspetor escolar no caso de desrespeito ao professor. (apud SOUZA, 2011).

Ainda em Minas Gerais, o Decreto n. 3.191 de 09 de junho de 1911, que aprovou o regulamento geral da instrução do Estado, assevera as seguintes penalidades:

Art. 414: as penas que o presente código estabelece são:

- I. Admoestação
- II. Repreensão
- III. Más notas nos boletins mensais
- IV. Exclusão dos prêmios escolares
- V. Privação parcial do recreio, por 15 min. No máximo
- VI. Reclusão na escola, depois de concluído os trabalhos escolares, sob a vigilância dos professores, pelo espaço máximo de meia hora
- VII. Suspensão da frequência até três dias, com aviso aos pais, tutores e pro-tutores
- VIII. Eliminação da matrícula

Art 415. Nenhuma pena será imposta além das estabelecidas no artigo anterior, ainda mesmo tratando-se dos alunos, quando reclamadas ou autorizadas pelos pais, tutores ou pró-tutores.

Art. 417. A pena de admoestação terá sempre caráter sigilar; não assim as outras. [...]. (apud SOUZA, 2011).

Observa-se que a lista de castigos no decreto citado (1911) acresceu se comparada ao texto anterior (1906). Reflito, com isso, se o aumento no número de castigos estaria relacionado a duas questões: tanto a dificuldade em disciplinar os alunos sem o uso da punição física, o que demandaria mais recursos para a ação; quanto eram úteis no sentido de disciplinar professores no uso dos castigos, afinal, estes também precisavam de auxílio no que tangia à mudança de suas práticas. Conforme Veiga (2009b, p.1), “a civilização dos alunos também se faz no movimento da civilização dos professores”. Pretendia-se construir um *habitus* (conceito utilizado por Pierre Bourdieu para explicar as disposições socialmente adquiridas pelos agentes, que contribuem para delinear escolhas e ações), tanto nos estudantes, quanto nos docentes.

A relação entre família e escola foi pontuada na mesma legislação através da proibição de os professores acatarem as formas de castigos propostas pela família, denunciando que ainda havia intervenção dos pais em sala de aula, necessitando ser normatizada.

Também em solo mineiro, o Decreto n. 6989, de 22 de setembro de 1925 em seu artigo 367, item 13, faz referência à proibição do castigo físico para corrigir alunos, tema que não aparece enfatizado nos textos anteriores. Neste Decreto o conceito de admoestação é esclarecido no artigo 499: “a pena de admoestação consistirá em observações verbais ou escritas feitas ao infrator, a fim de chamá-lo ao cumprimento do dever”. (apud SOUZA, 2011).

No Regimento Interno dos Grupos Escolares mato-grossenses de 4 de novembro de 1916, também há expressa proibição aos castigos físicos (art. 38), recomendada somente “penas morais”, como repreensão particular e em grupo, privação ou retenção com trabalhos e estudo, suspensão e expulsão. Afirma ainda que a disciplina escolar deve ser mantida com conselhos e persuasão amistosa, nunca pelo temor. (apud SOUZA, 2011).

Na Bahia, o Decreto n.281 de 5 de dezembro de 1904 determinou:

Com muito acerto e prudência, permite-se aplicação dos seguintes **castigos morais**:

- I. Repreensão
- II. Retenção na escola, por uma hora, no máximo além do tempo das aulas
- III. Privação dos lugares de distinção e outras punições que, produzindo vexame moral, não prejudiquem a saúde e o brio dos alunos
- IV. Comunicação circunstanciada aos pais, tutores ou protetores, das faltas cometidas pelos alunos e das penas que houverem sofrido
- V. Exclusão (SANTANA [et al], 2011, p.161, grifo meu).

No Decreto n.1994 de 26 de maio de 1919, é acrescida a pena de suspensão de até 15 dias das atividades escolares, sucedido da exclusão caso necessário, além de uma nota em negrito proibindo o uso de castigos físicos. (SANTANA [et al], 2011).

Em Santa Catarina, o Regulamento da Instrução Pública, Decreto n. 585 de 19 de abril de 1911, no capítulo I, art. 138 expõe as seguintes penas:

- I. Admoestação
- II. Repreensão
- III. Reclusão na sala de aula, por meia hora, depois de terminados os trabalhos do dia
- IV. Eliminação por incorrigível (apud SOUZA, 2011, s/p).

Em 1914, o Regimento Interno dos Grupos Escolares catarinenses, decreto n. 795 de 02 de maio, artigo 202 destacou as seguintes penalidades:

- a) Admoestação (**dada em tom de conselho**)
- b) Reclusão na sala de aula, por vinte minutos, durante o recreio.
- c) Reclusão na sala de aula por meia hora, depois de terminados os trabalhos
- d) Repreensão (dada perante os alunos da classe)
- e) Aviso aos pais e aos interessados sobre a conduta dos alunos, com invocação da autoridade paterna, para que a conduta se modifique, pois ao contrário ao aluno serão aplicadas, gradativamente, as penas de suspensão e a de eliminação.
- f) Suspensão de 3 a 15 dias
- g) Eliminação por incorrigível.

Parágrafo único: é **expressamente proibido o uso de castigos físicos**. (apud SOUZA, 2011, s/p, grifos meus).

Os castigos expostos no Regimento Interno mostram-se mais elaborados do que aqueles contidos no Regulamento da Instrução Pública, denunciando a necessidade de haver mais especificações para lidar com as relações cotidianas. Lembra-me um receituário, em que vão sendo pontuadas passo a passo diversas ações com vistas ao alcance dos objetivos: crianças comportadas e civilizadas, bem como professores capazes de racionalizar suas práticas, de modo a abolir os castigos físicos das escolas brasileiras.

Em solo sergipano, o então presidente Graccho Cardoso (1922-1926) realizou uma reforma legal no ensino primário através do Regulamento da Instrução Pública de 1924. Neste, a disciplina escolar foi estabelecida e deveria ocorrer fundamentalmente “na affeição do professor para com os alumnos, de modo a serem estes dirigidos, não pelo temor, e sim pelo conselho e persuasão amistosa”. (art. 295). Todavia, penas disciplinares foram instituídas caso houvesse necessidade, assim, os alunos estavam sujeitos às seguintes penalidades, de acordo com o art. 282:

- a) admoestação particular;
- b) repreensão na aula;
- c) privação de longares de distincção;
- d) privação de recreio sem tarefa escolar;
- e) comunicação aos paes, ou responsaveis, das faltas em que incidirem e das penas applicadas;
- f) suspensão até 30 dias;
- g) exclusão. (apud SOUZA, 2011, s/p).

A “admoestação” deveria ser feita particularmente ao aluno, procurando-se por meio de conselhos e persuasão amistosa inculcar-lhe os princípios da boa educação. Em caso de reincidência, deveria ter lugar a “repreensão na aula”, evitando, todavia, a humilhação do aluno, cujo moral deveria sempre procurar elevar por meio de conselhos. Quando o aluno se mostrasse indisciplinado diante das punições explicadas anteriormente, poder-se-ia aplicar a pena de “privação de lugar distinto”, que só deveria ser recuperado por meio de boas ações por parte do aluno. A penalidade da “privação de recreio” deveria ser imposta sempre que o aluno, além de insensível aos castigos anteriores, revelasse mau comportamento, por atos contrários aos bons costumes (arts. 301 a 304).

A pena de suspensão deveria ser comunicada aos pais ou responsáveis e consistia em: de um a cinco dias, na reincidência de faltas punidas com as penas anteriores; por 5 a 15 dias, no caso de desobediência ou desrespeito ao professor ou qualquer autoridade escolar e por 15

a 30 dias, no caso de ofensa à moral ou reincidência na desobediência ou desrespeito ao professor ou qualquer outra autoridade escolar. (art.305). A exclusão só seria aplicada caso todas as outras possibilidades tivessem sido ineficazes.

De acordo com o parágrafo único do art. 300, além das penas expressamente declaradas no regulamento, “nenhuma outra será permitida, ainda quando reclamada ou autorizada pelos pais, ou responsáveis pelos alunos”. Isto leva a refletir sobre a hipótese de que os pais ainda estavam habituados a intervir nas práticas de castigos escolares, indicando ações que acreditavam surtiriam melhor efeito, talvez por desconfiarem dos resultados das penalidades mais brandas aplicadas aos alunos e solicitassem ou permitissem aos professores o uso de penas mais rígidas.

No referido Regulamento constava, também, sanções para o professor que aplicasse castigos físicos nos alunos (art.254), instituindo como penalidade o pagamento de uma multa nos valores 30\$000 a 50\$000 (art.282)

Ao refletir sobre as legislações em relação com o cotidiano, penso no termo “ajustes”, isto é, acrescenta-se aquilo que surte efeito, retiram-se ações que não produziram o efeito desejado, testam-se possibilidades, esclarece-se conceitos e assim busca-se a construção de um discurso capaz de fazer sentido, de reverberar nas práticas ordinárias. As legislações são, portanto, dinâmicas e espaço de lutas e conflitos. (FARIA FILHO, 1998).

Em São Paulo, o Decreto n. 1216 de 27 de abril de 1904, que aprova e manda observar o Regimento Interno dos Grupos Escolares e das Escolas Modelos, assevera - assim como em Sergipe - que os professores devem dedicar afeição aos alunos, dirigindo-os pela persuasão amistosa, não pelo temor, seguindo um discurso já gestado no século XIX e anteriores por pensadores da educação europeus e norteamericanos. Dispõe, ainda, que os alunos do curso primário tenham penas específicas, como as apontadas no artigo citado:

Art. 327: as únicas punições admitidas nas escolas primárias são: as notas más; a reclusão na escola, após os trabalhos escolares e o comparecimento perante o diretor ou o inspetor.

Paragrafo único: são banidos da escola os castigos físicos, as posições humilhantes, a privação das refeições ou de recreios, bem como os que possam impedir o aluno de assistir a uma lição. (apud SOUZA, 2011, s/).

Para os alunos que incorrerem em falta grave, o artigo 328 estipula que estes podem “ser mandados para casa, prevenidos o inspetor e os pais, que o acompanharão à escola, no dia seguinte”. No artigo 329, consta que, caso o aluno receba como castigo a permanência na escola após a aula, estes deverão usar o tempo para concluir os trabalhos escolares ou realizar

exercícios suplementares, desde que não ultrapassando 40 minutos. O artigo 331 veta trabalhos escolares a serem feitos em casa, como forma de punição, salvo para as crianças do terceiro e quarto ano. O artigo 333 prevê que os alunos terão uma caderneta relatando suas notas e comportamento, que será entregue ao final da semana, devendo ser assinado pelo professor e pelos pais ou responsáveis. (apud SOUZA, 2011).

Os castigos ora apresentados são de caráter progressivo e impostos mediante mau comportamento: desrespeito ao professor em classe, ao diretor ou por ofensa moral. A admoestação poderia ser particular ou pública, dependendo da reincidência da falta cometida. A admoestação pública era utilizada em faltas mais graves, tendo em vista provocar maior constrangimento (apud SOUZA, 2011).

Havia também um controle fora do universo escolar. O artigo 337 apresenta uma lista com nove itens restritivos ao comportamento dos alunos, englobando desde a proibição de caminhar pelas ruas desacompanhados dos pais, frequentar estabelecimentos públicos como bares, cafés e restaurantes, até fumar e tomar bebida alcoólica; envolvendo também, vetos em atirar pedras nas pessoas, rabiscar muros, portar substâncias nocivas à saúde e maltratar animais. Caso quaisquer destes itens sejam realizados pela criança, esta sofrerá as penalidades descritas nos artigos citados anteriormente. (apud SOUZA, 2011).

A escola mostrava-se, portanto, como uma agência atuante para além de seus muros, tomando para si a responsabilidade de civilizar as crianças, cunhando sujeitos capazes de contribuir para o desenvolvimento da nação. Conforme Carvalho (1998), havia forte crença na educação como transformadora social, imbuída do papel de organizar e controlar a população, visando o progresso do país. A escola era representada como uma instância de “homogeneização cultural por via da inseminação de valores” (p.44) moldando caráter, higienizando corpos e racionalizando o trabalho.

As legislações, decretos e regimentos apresentados foram escritos no início do século XX e elaborados num período histórico em que a República fazia-se presente, delineando cada vez mais o papel da escola no sentido de pensá-la como *locus* civilizador, capaz de promover novas atitudes, seja no cuidado com o corpo, na prática docente – mediante a instituição de novos métodos de ensino – ou através de preceitos morais.

Ainda que para poucos, essa escola surgia capacitada para introduzir novos costumes, saberes, condutas, posturas, práticas culturais. Também nascia disposta a alimentar as faculdades intelectivas dos aprendizes, uma vez que pretendia ir além do ler, escrever e contar. Objetivava formar um novo homem, o cidadão, nos moldes exigidos pela nascente urbanidade, em

vínculo com o processo de modernidade que ostentava uma nova racionalidade social. (AZEVEDO & STAMATTO, 2012, p.9)

Concomitantemente à disseminação do ideário de educação escolarizada como redentora da humanidade, há o objetivo de difundir o ensino para toda população. Segundo Azevedo (2009), durante a República (1889-1930), a responsabilidade do Estado quanto à educação é consolidada no Brasil, sendo possível “identificar intenso debate sobre a questão já nos primeiros anos do novo Regime, acompanhado de uma grande investida no campo normativo”. (AZEVEDO, 2009, p.19)

Assim, sob a responsabilidade de cada estado brasileiro, escolas primárias foram inauguradas em diversas regiões do país, adotando um modelo condizente com a ideia de civilização que se pretendia instaurar: os grupos escolares, isto é, escolas primárias graduadas que faziam uso de novas metodologias de ensino, incorporando as exigências da pedagogia moderna. “Os grupos, projetados para terem uma organização administrativa e pedagógica complexa, concebida nos princípios da racionalidade científica e na divisão do trabalho viriam a se tornar símbolos dos valores republicanos”⁴⁶ (AZEVEDO, 2009, p.20)

Com a implementação dos grupos escolares houve o estabelecimento do Método Intuitivo difundido através do manual “Lições de Coisas” de Normam Calkins e traduzido para o português por Rui Barbosa. O método intuitivo⁴⁷ pautava-se na educação dos sentidos e pela experiência, levando o estudante a observar fatos e objetos a fim de conhecer suas características. O conhecimento, ao invés de ser transmitido pelo professor através da memorização, era apresentado ao aluno, seja por meio de sua representação concreta, ou então mediante representações gráficas. Conhecer e aprender passavam, portanto, pela visão,

⁴⁶ Autores discorreram sobre a implementação dos grupos escolares em diversos Estados brasileiros. Como sugestão, apresento algumas indicações: AZEVEDO (2009); PINHEIRO (2002); VIDAL (2006) AZEVEDO e STAMATTO (2012)

⁴⁷ O professor norte-americano Normam Calkins (1822-1895) publicou em 1861 um livro intitulado “Primeiras lições de coisas: manual de ensino elementar para uso dos pais e professores”. Calkins (1886) acreditava que o período mais importante da educação infantil era a “aula de primeiras letras” (p.8), por isso, o manual por ele proposto tinha como objetivo apresentar um método capaz de instruir professores primários na melhor forma de ensinar a criança, que seria a partir dos objetos e não das palavras, ensinando “coisas reais, formas reais, cores e sons reais, cada qual com a palavra que os represente” (p.8). Dentre os pensadores que inspiraram o autor estão Rousseau, Spencer e Pestalozzi (vide Apêndice D), dos quais também foram apropriadas as ideias sobre a educação moral da criança, mais especificamente sobre os castigos. Nesse sentido, para que o método pudesse ser profícuo, o aluno não poderia ser educado com base no avilt físico. Em 1881 o citado manual foi publicado no Brasil, tendo tradução de Rui Barbosa. Todavia, anteriormente à publicação brasileira, as “Lições de Coisas” haviam sido introduzidas por Rui Barbosa no complemento do Relatório de Instrução Pública sobre o Ensino Elementar do Ministro Manoel Pinto de Sousa Dantas, entre 1881 e 1883.

audição, olfato, paladar e tato. A aprendizagem baseada nos sentidos deveria ocorrer associada ao prazer, sendo este um dos papéis docentes: estimular na criança o prazer de estudar, favorecendo uma relação positiva entre professor e aluno.

As legislações traziam em si tais princípios - tendo em vista não estarem destacadas do seu tempo e espaço social, disseminando formas de pensar e agir desejáveis para projeto do governo - de modo que em todos os textos dos Estados citados ao longo deste item, encontrava-se forte recomendação para que o professor se relacionasse com a criança de maneira afável e harmoniosa, construindo uma aula que atraísse o interesse do aluno e estimulasse sua participação e disciplina. Os castigos seriam utilizados, portanto, em último caso. Todavia, a imposição de dispositivos legais não significou que os sujeitos foram submissos a eles, pois as práticas escolares também ocorrem “por atos de burlas, de questionamentos e de insubordinação por parte daqueles que se encontram no extremo oposto das deliberações” (NOGUEIRA, 2012, p.18)

Palavras finais

O texto ora apresentado teve como objetivo oferecer ao leitor um panorama sobre os castigos escolares nas legislações, mostrando que este teve grande importância no processo de edificação da educação brasileira, estando presente nas legislações de diversas Províncias e posteriormente Estados, ocupando posição central nos debates de políticos, juristas e educadores.

Ao olhar os castigos numa perspectiva histórica, é possível ampliar a compreensão sobre o texto e o contexto educativo de diferentes períodos, pois os castigos guardam em si representações mais amplas, que perpassam o olhar para os modos de pensar a infância, o aluno, o docente e a família, por exemplo.

Mesmo que o intuito deste texto não estivesse em verticalizar as discussões, foi possível observar que, ao longo dos séculos, leis coexistiram com práticas cotidianas de maneira ora harmoniosa, ora conflituosa, demonstrando que, no que tange a mudanças culturais, as tintas no papel são apenas uma de suas vertentes. Como assevera De Certeau (1994), os sujeitos não são passivos, eles criam inúmeras formas de transformar as leis de acordo com seus interesses e regras, afinal, a tarefa educativa nunca foi um puro ato de imposição-absorção. “Por ser síntese de determinadas condições sociais e históricas, os indivíduos, ao se relacionarem,

integram suas próprias histórias, confirmando, permutando ou rejeitando comportamentos, ideias, valores e concepções. (GRAÇA, 2002, p. 136).

Assim, a crença na “legislação como instrumento de mudança sociocultural [...]” (SOUZA, 2009, p.84) só se sustenta se entrelaçada com o olhar para as práticas dos sujeitos que compõem a escola, considerando-a como um espaço vivo, borbulhante, impregnado de ideias, resistências, aceitações, conflitos, certezas e incertezas, invenções e reinvenções. Os professores e novos professores, quando em face de uma nova legislação, “mais do que instaurar o novo, reinventam, de certa forma, a tradição” (SOUZA, 2009, p.92), sendo “contra a insistente tradição, a teimosia das condutas consideradas antiquadas e o fazer ordinário rotineiro é que se lançam os textos e impressos normativos de toda ordem” (SOUZA, 2009, p.106)

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

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Manuel Antônio de. **Memória de um Sargento de milícias**. São Paulo. FTD, 1992.

ASSIS, Machado de. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. São Paulo: Moderna, 1999. (Coleção Travessias).

_____. Conto de Escola. **Obra Completa**. Rio de Janeiro : Nova Aguilar 1994. v. II.p.1-7. Disponível em: <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/bv000268.pdf>. Acesso em 13/06/2012

AZEVEDO, Crislane Barbosa de. **Grupos escolares em Sergipe (1911-1930):** cultura escolar, civilização e escolaização da infância. Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2009.

AZEVEDO, Crislane Barbosa; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. **Escola da Ordem e do Progresso: grupos escolares em Sergipe e no rio Grande do Norte**. Brasília: Liber Livro, 2012.

BORGES, Abílio César. **Vinte anos de propaganda contra o emprego da palmatória e outros meios aviltantes no ensino da mocidade**. Rio de Janeiro: Typografia Cinco de

Março, 1876. Disponível em: <<http://www.arquivoestado.sp.gov.br/educacao/publicacoes.php>>. Acesso em: 10 ago, 2012.

BRASIL. **Lei de 15 de Outubro de 1827**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm. Acesso em: 21 set, 2012.

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

_____. **Leis e Regulamentos da Instrução Pública no Maranhão Império, 1835 – 1889**. São Luiz: EDUFMA, 2009.

COSTA, Jaqueline Cirilo; SILVA, Adriano Soares. As aulas, cadeiras e/ou escolas de primeiras letras na Província da Parahyba d Norte e a organização escolar nos oitocentos. (1833-1849). **Anais do IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**, 2010. Laranjeiras/SE. Disponível em: <http://www.educonufs.com.br/ivcoloquio/cdcoloquio/eixo_04/E4-42.pdf> Acesso em: 20 jun, 2012.

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: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de (Org.). **Educação do corpo na escola brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 71-93.

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

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

FARIA FILHO, Luciano Mendes; Maria Helena C. (Orgs.). **A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: Editora Universitária, 1999.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX. In: **500 anos de Educação no Brasil**. LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L. M. e VEIGA, C. G. Belo Horizonte: Autentica, 2011.p.135-151.

_____. (org). A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In. **Educação, Modernidade e Civilização**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 89-125.

FLORESTA, Nísia. **Opúsculo Humanitário**. São Paulo: Cortez, 1989. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/45621785/Opusculo-Humanitario>>. Acesso em 12 ago, 2012.

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

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto; TANURI, Leonor Maria. A educação básica no Brasil: dos primórdios até a primeira Lei de Diretrizes e Bases. In: MENESES, João Gualberto de

Carvalho (Org.). **Estrutura e funcionamento da educação básica:** leituras. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 59-101.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para que?** São Paulo: Cortez, 1998.

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

MIRANDA, Itacyra Viana; CURY, Cláudia Engler. Instruir para civilizar: o Lancasterianismo na Paraíba oitocentista 1822 a 1864. **Anais do XIII Encontro Estadual de História.** Guarabira: Universidade Estadual da Paraíba, 2008. Disponível em: <http://www.anpuhpb.org/anais_xiii_eeph/textos/ST%2006%20-20Itacyara%20Viana%20Miranda%20TC.PDF> Acesso em: 18 set, 2012.

MIRANDA, Itacyra Viana. **Instrução, disciplina e civilização:** uma perspectiva de leitura acerca das aulas públicas e particulares na Paraíba do Norte (1860-1889). DISSERTAÇÃO (MESTRADO) – UFPB/CCHLA, 2012.

NOGUEIRA, Vera Lúcia. **A escola primária noturna em Minas Gerais.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

OLIVEIRA, Antônio de Almeida. **O ensino público.** Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2003.

PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba.** Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Universidade São Francisco, 2002.

POMPÉIA, Raul. **O Ateneu.** 16ª ed., São Paulo: Ática, 1996. Disponível em: <http://www3.universia.com.br/conteudo/livros/O_ateneu.pdf>. Acesso em: 26 ago, 2012.

SÁ, Nicanor Palhares; SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. Modernidade e castigos escolares: oscilando entre os costumes e a legislação (o caso da província de Mato Grosso). In: José Claudinei Lombardi; Dermeval Saviani; Maria Isabel Nascimento. (Org.). **Navegando pela História da Educação Brasileira.** 1 ed. Graf. FE: HISTEDBR, 2006, v.1, p.1-14. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_086.html> Acesso em: 12 ago, 2012.

SANTANA, Elizabete Conceição; [et al] organizadores. **A construção da escola primária da Bahia.** Guia de referências temáticas nas leis de reformas e regulamentos 1890 – 1930. Salvador: EDUFBA, 2011.

SERGIPE. **Regulamento da Instrução Pública de 1924.** Aracaju: Typ. do “O Estado de Sergipe”, 1924.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Fontes para o estudo da história da escola primária no Brasil (1889 – 1930).** Vídeo. Realização UNESP, produzido com o apoio do CNPq. Araraquara, 2011. ISBN 978 – 85 -912698-0-8.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **A casa e seus mestres: a educação no Brasil dos Oitocentos**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005

VEIGA, Cynthia Greive. Sentimentos de vergonha e embaraço: novos procedimentos disciplinares no processo de escolarização da infância em Minas Gerais no século XIX. **Anais do II Congresso de História da Educação de Minas Gerais**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2003. Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/nephe/images/arq-ind-nome/eixo7/completos/sentimentos-vergonha.pdf>> Acesso em: 15 jun, 2012.

_____. Elaboração de hábitos civilizados na com stituição das relações entre professores e alunos (1827-1927). **Revista Brasileira de História da Educação**, n.21, 218 p., set.-dez. 2009. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/rbhe/RBHE21.pdf>>. Acesso em: 17 jun, 2012.

_____. A civilização das crianças pela escola (Brasil, século XX): questões teórico-conceituais. In: **XII Simposio Internacional Processo Civilizador, 2009**, Recife. Anais XII Simposio Internaciobal Processo Civilizador. Recife: Universidade Federal de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco, 2009b. v. 1. p. 1-15.

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

_____. **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893–1971)**. Campinas: Mercado de Letras, 2006

APÊNDICE C

O Método Lancasteriano e as práticas de castigos escolares:

Do avilte físico à dor moral.

Palavras iniciais

O século XIX brasileiro foi palco da primeira lei geral relativa ao ensino elementar, aprovada por Dom Pedro I em 15 de outubro de 1827. Nesta, consta no Art. 15 a seguinte indicação: “Estas escolas serão regidas pelos estatutos atuais se não se opuserem a presente lei; os castigos serão os praticados pelo método Lancaster”. Mas o que vem a ser o método lancasteriano? Que tipos de castigos são indicados? Por quê?

Visando responder a estas e outras indagações, o presente texto objetiva investigar o método de ensino lancasteriano, com enfoque na lista de castigos criada por Lancaster. Para tanto, num primeiro momento serão traçadas considerações a respeito de tal método, em seguida abordarei a lista de castigos proposta por Lancaster, explicando como cada forma punitiva era pensada e executada.

Método lancasteriano: algumas considerações

A sociedade brasileira oitocentista vivia um processo de organização e reorganização social com vistas ao desenvolvimento da nação. Havia a necessidade de 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 este processo necessitava de um controle externo, com o intuito de direcionar as ações individuais rumo à civilidade (ELIAS, 1994), as escolas passaram a ter posição central.

Conforme Peres (2002) a educação brasileira oitocentista disseminava o “discurso da civilidade, da moralidade, da liberdade, do progresso, da modernidade, da formação da nacionalidade brasileira” (p.84). De acordo com a autora:

O processo de escolarização foi, também, amplamente valorizado como forma de combater o “atraso” em que se encontrava o país. A crença no desenvolvimento e no progresso via educação tomou conta do pensamento pedagógico na segunda metade do século XIX no Brasil. Trabalho e instrução estavam lado a lado com grandes conquistas a serem alicerçadas. (PERES, 2002,p. 92)

Faria Filho (2011) assevera que o estabelecimento da instrução no Brasil era pensado como uma possibilidade não só para a criação de um “Estado independente, mas, também, [para] dotar esse Estado de condições de governo” (p.137). A instrução – sob a égide do Estado - seria, portanto, uma das formas de oportunizar a elaboração de novos caminhos para a população e, também, evitar que o povo desvie do caminho planejado. (FARIA FILHO, 2011).

Vale salientar que 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.

Faria Filho (2011, p.137) afirma que 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.”

No que concerne à instrução, a primeira lei geral relativa ao ensino elementar foi aprovada por Dom Pedro I em 15 de outubro de 1827. Nesta, constavam, entre outros itens, referências sobre a construção de escolas de primeiras letras nas cidades mais populosas; a remuneração docente; o currículo mínimo; a admissão de professores e mestras; o papel do Presidente da Província e, no artigo 4, a indicação para que o ensino ocorresse balizado no método lancasteriano, sendo o castigo referenciado no artigo 15, donde afirmou-se seu uso baseado, também, no respectivo método.

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 sua vez de ser atendido chegasse. 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. (VASCONCELOS, 2005; FARIA FILHO, 2011).

Segundo Faria Filho (2011) as 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 Bentham⁴⁸ (1791), ao promover a vigilância e a disciplinarização no corpo infantil, no interior das escolas”. (NEVES, 2003 p. 69)

De acordo com Neves

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 (NEVES, 2007, p.2)

Lancaster (1810) defendia que o Método Mútuo só poderia ser viabilizado se houvesse as condições próprias para sua aplicação, o que incluía, por exemplo, a estrutura pedagógica, uma sala de aula apropriada e monitores treinados.

A estrutura pedagógica do método lancasteriano ocorria da seguinte forma:

Esse programa é dividido em oito graus hierarquizados, que devem ser percorridos sucessivamente. Cada grau chama-se classe, e é assim que se fala de oito classes de escrita ou de aritmética. [...] a primeira classe é a dos iniciantes e a oitava é a dos que concluem o curso escolar. Os ritmos de aprendizagem e as aquisições variam conforme os alunos e conforme a disciplina. Assim, ao fim de seus meses de presença o aluno x poderá estar

⁴⁸ Jérémy 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, Jeremy. **O panóptico**. Organização e tradução de Tomaz Tadeu a Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000

na quarta classe de leitura, na quinta classe de escrita e na segunda classe de aritmética. A atribuição de uma classe é unicamente resultado do nível de conhecimento. (LASAGE, 1999, p.7).

Sobre o espaço de trabalho, Joseph Lancaster (1810) sublinhava que este devia ser ou em forma de quadrado ou paralelogramo. Todas as mesas deviam ser individuais, fixadas no chão e estarem dispostas de modo que o professor pudesse observar todo o grupo de uma só vez. O espaço entre as mesas foi pensado de forma que possibilitasse a passagem das crianças, sem perturbar o colega. As extremidades das mesas deviam ser arredondadas, para que os estudantes não se machucassem. À frente da sala de aula havia uma plataforma elevada para a mesa do mestre, convenientemente disposta para observar todos os alunos. Afirmava, ainda, que se houvesse a possibilidade do chão ser inclinado, melhor seria, pois o professor ficaria no plano inferior, possibilitando melhor visão, tanto do mestre para os alunos, quanto destes para o professor.

Sobre os monitores, Lancaster (1810) dizia que estes deveriam ser escolhidos entre os melhores alunos da turma - mediante um exame de nivelamento - e teriam como função ensinar a lição para os alunos menos adiantados, tal e qual foi ensinado à eles pelo professor. Além disso, como afiança Neves (2003)

os monitores eram os responsáveis pela organização geral da escola, da limpeza e, fundamentalmente, da manutenção da ordem, outra tarefa relevante do monitor lancasteriano, posto que ele defendia uma proposta disciplinar de instrução relacionada a disciplinarização da mente, do corpo e no desenvolvimento de crenças morais próprias da sociedade disciplinar, e não na independência intelectual. (NEVES, 2007, p.2).

O dever do mestre era supervisionar os monitores. Sua principal função

Vinha da autoridade de seu cargo, que era a de ser o agente “pensante” do método e não o seu obreiro. Ao mestre cabia a responsabilidade pelo provimento de todos os recursos necessários ao desempenho das atividades. Todas as avaliações, desde a inicial, para conhecer o estágio de conhecimentos de leitura, escrita, numeração e conhecimentos religiosos, passando pelas avaliações seriais, até a da última série, eram realizadas pelo mestre. Não obstante, sua principal responsabilidade residia em escolher, ensinar e vigiar os monitores ou decuriões, em suas atividades. O mestre estava para o plano como a cabeça está para o corpo; quem serve ao corpo executando as ações são as mãos. Aí residia a importância do monitor: na ação, tanto para o trabalho do mestre quanto para o método em geral. (NEVES 2003, p.139).

Segundo Bastos (1999), para conduzir e avaliar corretamente centenas de alunos, o professor emitia ordens através de sineta, apito ou de um bastão. Eram ordens transmitidas aos monitores e destes para os alunos, como: desatem os chapéus, sentem, tirem as lousas, escrevam, andem para frente, mostrem as lousas ao mestre, andem para trás, guardem as lousas, coloquem os chapéus. (LANCASTER, 1810).

Neves (2003, p.114) assevera que “o Sistema de Ordens, como outros procedimentos lancasterianos, tinha a função de ser simples para ser bem executado, para evitar a dispersão da atenção e, fundamentalmente, para impedir que houvesse deslocamentos e também movimentos físicos desnecessários em aula”. Isto porque Lancaster acreditava que não havia possibilidade de um aluno aprender adequadamente com movimentações, barulho ou bagunça.

Conforme Bastos (1999), todo o processo era fortemente controlado pelo tempo, como no exemplo a seguir:

8h entrada do professor e dos monitores gerais e inspeção da higiene [...];
8h:45 entrada dos monitores; 8h52 chamada dos monitores; 8h56 entrada dos alunos, chamada e oração; 9 horas entrada nos bancos; 9h04 primeira lousa escrita – ditado; 9h08 fim do ditado; 9h12 segunda lousa [...]; 10h sinal para sair dos bancos e formar as classes de leitura; 10h10 começa a leitura [...]; 10h55 chamada dos monitores e aritmética; 11h10 aritmética nos bancos, ditados, correções; 11h25 chamada dos monitores do semicírculo ; 11h30 aritmética nos semicírculos; 12h fim da aula de aritmética, chamada dos bons e maus alunos, oração, saída [...] (BASTOS, 1999, p.64).

No Brasil, o método mútuo ou lancasteriano foi primeiramente utilizado para educar as tropas militares. De acordo com Neves (2003) 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 n.83, de 24 de julho de 1822” (p.96). 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).

Tendo em vista o êxito do método mútuo no meio militar, a legislação imperial n. 182 de 22 de agosto de 1825, indicou em seu texto a implementação de escolas públicas de primeiras letras pelo método lancasteriano nas diversas Províncias do Império. Ao longo dos anos 1825 e 1826, diversos textos oficiais⁴⁹ foram redigidos com vistas a estabelecer o método mútuo nas Províncias brasileiras, de modo que em 15 de outubro de 1827, data da primeira Lei de Instrução Pública Nacional do Império do Brasil, o método mútuo ou lancasteriano foi assumido como oficial :

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

Art. 5º Para as escolas do ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que couberem com a suficiência 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 capitais. (BRASIL, 1827).

O governo brasileiro acreditava que três grandes vantagens provinham deste 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. (BASTOS, 1999)

De acordo com Neves

Lancaster (1805) proclamava que as vantagens de seu plano eram visíveis em diversos aspectos, a começar pelo econômico. Mostrou em sua Instituição que seu plano tinha um custo bem inferior ao do método tradicional; avaliava que um aluno, no método antigo, começava custando 5½ d por mês, porque precisava de livros, de canetas, de tinta e de papel; se isto fosse multiplicado por 6 (seis), o custo seria 161 (cento e sessenta e um) e 10s por ano para educar 60 (sessenta) rapazes. Em seu novo método essa despesa diminuía consideravelmente, porque eram necessários somente lousas e lápis, e apenas um livro. (NEVES, 2003, p.220).

Por outro lado, as críticas versavam sobre:

A incompetência dos monitores [...] de fornecer explicações complementares [...]; um sistema empírico e prático baseado em procedimentos mecânicos; [...] na inculcação de fórmulas e receitas; na transmissão de conhecimentos

⁴⁹ Para aprofundamento, ver: BASTOS, Maria Helena Camara. **A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida.**(1808-1827). Historia da Educação. Asphe/FaE/UFPEL, Pelotas (I):115-133, abr 1997.

superficiais e sem valor. [...] Um verdadeiro sistema militar que o leva a agir somente mediante uma ordem e a submeter-se a um condicionamento destinado a torná-lo um cidadão dócil e obediente. (BASTOS, 1999, p.105).

Faria Filho (2011) expõem que diversos textos legais foram produzidos a fim de divulgar este método, bem como várias escolas foram abertas seguindo tais preceitos. Todavia, cabe salientar que o Método Individual não sucumbiu aos encantos deste novo método, tendo em vista ainda ter sido utilizado ao longo de todo o século XIX, em especial através da educação doméstica. (VASCONCELOS, 2005).

Os castigos pelo Método Lancasteriano

A preocupação em civilizar comportamentos ocorreu desde longa data - como foi observado – e junto a ela, uma série de prescrições foram gestadas com a finalidade de extinguir comportamentos considerados rudes ou grosseiros. Preceitos encontrados em manuais de civilidade, modelos pedagógicos, métodos de ensino e impressos de toda ordem.

Nesse processo, a relação entre adulto e criança também ganhava novos contornos, tendo em vista a crença de que a formação dos “valores civilizados” deveria ocorrer desde tenra idade, apoiada em diferentes formas de pensar a educação infantil. Assim, a definição de uma nova postura entre o adulto e a criança envolvia “contenções das emoções, a atenção ao excesso de mimos ou os castigos físicos [...]”. (VEIGA, 2007, p.210).

Em acordo com uma educação entendida como civilizada, no Método Lancasteriano os castigos físicos não eram bem vistos, 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 substituição do sentimento de medo pelos de honra e vergonha, característico do projeto civilizador (VEIGA, 2003).

Lasage (1999) e Neves (2003) evidenciam a descrença de Bell e Lancaster no desejo da criança aprender sem quaisquer motivações externas. Desta forma, como maneira de estimular a aprendizagem, estes recorrem à emulação através de concursos permanentes entre os alunos, com distribuição de prêmios para os melhores colocados.

Lancaster (1810) distribuía tais prêmios da seguinte maneira: o menino que era considerado o primeiro da classe ganhava um bilhete único de couro contendo frases como:

mérito em leitura, mérito em ortografia ou mérito por escrito, por exemplo. Caso o aluno baixasse seu desempenho escolar, ele perderia este distintivo de honra. Outra recompensa era ofertada para o aluno que ficasse em primeiro lugar no final da aula: tratava-se da entrega de um bilhete e uma imagem (que poderia ser de um brinquedo ou qualquer outra imagem infantil), como símbolos de seu sucesso. Outro método de recompensar os meninos era através de bilhetes de papel, que eram numerados (1,2,3...) e dados aos alunos com melhores desempenhos; tais bilhetes eram como ingressos para recompensas, já que estes autorizavam a troca por prêmios composto por brinquedos, tacos, bolas, pipas, entre outros. A medalha de honra ao mérito foi outro instrumento utilizado para recompensar os estudantes: cada membro desta ordem era distinguido por uma medalha de prata suspensa ao pescoço por uma corrente, e a perda da mesma, em caso de falta repetida, era visto como um castigo. Havia, também, cartas de recomendação enviadas para os pais dos alunos que melhor se desempenharam em classe como incentivo para que a criança continuasse a frequência regular na escola. A emulação entre as classes também era incentivada, bem como entre os alunos.

Caso os alunos não se esforçassem, não prestassem a atenção na aula, conversassem com o colega (já que havia a crença na impossibilidade de falar e prender ao mesmo tempo), ou burlassem qualquer regra, eles deveriam ser punidos, estando os monitores responsáveis por identificar as contravenções infantis. (LANCASTER, 1810)

Lancaster (1810) afirmava que o monitor deveria ter um olhar contínuo sobre cada aluno, identificando os ociosos ou “tagarelas”. Ao percebê-los, o monitor teria como incumbência apresentar uma acusação contra os estudantes por contravenção. Tal acusação seria feita em silêncio, mediante o uso de cartões impressos com diferentes encargos, como: “Eu vi esse menino ocioso” ou “Eu já vi esse menino falando”, entre outros. Esta regra aplicava-se a todas as classes. Este cartão era dado ao aluno e ele era obrigado a apresentá-lo ao professor, que aplicaria o castigo necessário.

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 Betham 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 natureza dele, 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).

Tendo em vista o método lancasteriano também ter como um dos pilares uma rígida disciplina, Lancaster (1810), apoiado na ideia bethamniana, organizou sua lista contendo diversos itens. O primeiro por ele advogado era referente à repetição das ofensas cometidas, isto é, caso a advertência falhasse, o aluno receberia um registro de madeira em volta do pescoço pesando de quatro a seis quilos, impedindo o movimento do pescoço e funcionando como um peso morto. Assim, ele estaria confinado a sentar-se em sua posição correta e continuar com seu trabalho.

Outro castigo utilizado, caso o primeiro não surtisse o efeito desejado, era a “algema”. Este consistia em prender as pernas do aluno com algemas de madeira, um, ou mais, de acordo com a ofensa. Utilizava-se, para tanto, um pedaço de madeira amarrado em cada pé. Quando algemado, ele só poderia se movimentar num ritmo muito lento; assim, seria obrigado a andar em volta da sala de aula, até que se sentisse cansado. Para sair do castigo ele deveria pedir desculpas e prometer não repetir o erro. (LANCASTER, 1810)

Uma punição recomendada por Lancaster (1810), a fim de conter os alunos que transitassem pela sala de aula, era amarrar a mão esquerda da criança atrás de suas costas, juntamente com as pernas - caso necessário - o que a deixaria imóvel e capaz de prestar a atenção na aula.

A “cesta” também era mais um castigo proposto na lista. Consistia em colocar a criança em um saco ou em uma cesta, suspenso para o telhado da escola, à vista de todos os alunos. Para Lancaster (1810), essa punição era uma das mais terríveis que poderia ser infligida no aluno.

A “caravana” era um tipo de castigo também utilizado. Nela, os infratores (poderiam ser quatro ou seis ao mesmo tempo) eram unidos por um pedaço de madeira que prendia em volta dos pescoços, e assim confinados, eles desfilariam na escola, andando para trás - sendo obrigado a prestar atenção aos passos, para não caírem e ferir o pescoço. (LANCASTER, 1810)

A proclamação da falhas também era escolhida como forma de punir os estudantes. Lancaster (1810) afirmava que quando um aluno era desobediente a seus pais, profano na sua língua, tivesse cometido qualquer crime contra a moralidade ou era notável por desleixo; este deveria ser vestido com rótulos, descrevendo sua ofensa, além de usar uma tampa de lata ou de papel em sua cabeça. Dessa maneira ele caminharia em volta da escola com dois meninos antes dele, e proclamaria sua culpa, variando a proclamação de acordo com as diferentes faltas.

O desleixo também era punido com um castigo específico: quando um aluno chegava à escola com o rosto ou as mãos sujas, sem ter ocorrido mediante um acidente no percurso, mas como hábito, uma menina era nomeada para lavar o rosto do aluno, à vista de toda a escola, o que infligia profunda vergonha.

O confinamento após o horário escolar era utilizado e, de acordo com Lancaster (1810), mostrava-se eficaz, todavia, além das crianças ficarem na escola depois do horário de término, elas eram amarradas às mesas de tal modo que não pudessem se mexer.

Caso um aluno errasse o tom cantado na leitura, Lancaster (1810) defendia que a melhor punição seria fazê-lo passar vergonha. Assim, o infrator era decorado com fitas, jogos, etc, e conduzido a dar voltas ao redor da escola, com alguns meninos diante dele, gritando para chamar a atenção.

Etiquetas também eram usadas, visando envergonhar o aluno, especialmente nas crianças que tinham o hábito de falar ou ficarem ociosas na escola. As etiquetas continham palavras como: barulhento, bebê, etc.

Outra punição utilizada chamava-se “casaco de três caudas”, também conhecido como “casaco de tolos”. Neste era grafado o nome do infrator em letras grandes, de modo que toda a escola pudesse ver.

Lancaster (1810) 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.

Foucault (2012) assevera que “na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal [...] com suas leis próprias, seus delitos especificados, suas

formas particulares de sanção” (p.171). Assim, tudo o que não está de acordo com o previsto, dever ser punido. “O castigo disciplinar tem a função de reduzir os desvios. Deve portanto ser essencialmente corretivo [...]”. (p.173) passando pela expiação e pelo arrependimento.

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. Contudo, todo o trabalho realizado poderia ser inviabilizado caso a família desviasse as crianças dos exemplos que obtiveram no universo escolar. Para Lancaster (1810), a família em conjunto com a escola seria o caminho adequado para o sucesso das crianças.

Foucault (2012) no livro “Vigiar e Punir” aborda o método lancasteriano comparando-o a uma máquina de aprender, uma representação de como o poder disciplinar é construído. Segundo o autor

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”, ou sem dúvida, adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. [...] A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. [...] o sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame. (FOUCAULT, 2012, p.164).

No entendimento de Neves (2007, p.115), a escola oitocentista vai atuar no sentido de “suprimir hábitos, costumes, crenças das classes subalternas, por outros valores culturais próprios da sociedade moderna (civilizada, em outras palavras), e de constranger e submeter aos interesses burgueses a população que ainda não estava integrada”. Desta forma, o método lancasteriano, por meio de seu poder disciplinar, seria de grande valia por possibilitar o controle da ação humana, a fim de transformar um povo pobre e indisciplinado; em ordeiro, trabalhador e disciplinado, para levar a cabo os ideais da nação. (NEVES, 2007).

No movimento de estruturação do Império, a institucionalização de métodos de ensino, bem como tudo relacionado ao processo educacional, caminhava conjuntamente à elaboração de leis que regulassem e regularizassem o processo de difusão da escolarização. “O movimento de ordenação do social dá-se em íntima relação com a escrita, visto que foi por meio do texto impresso que os dirigentes imperiais buscaram instituir uma ordem legal e exercer o controle sobre a totalidade da população”. (INÁCIO [et al], 2006, p.93).

Por meio dos textos legais, o método lancasteriano, bem como os princípios que sustentariam uma nação civilizada, foi disseminado pelo Brasil oitocentista. No que concerne aos castigos, estes fizeram parte das legislações de diversas províncias e Estados brasileiros, mas com diferentes apropriações. Minas Gerais, por exemplo, traduziu o manual de castigos lancasterianos, utilizando-o como modelo. No texto original encontra-se registrado:

Em consequência da Resolução do Excelentíssimo Conselho de Governo da Província de Minas Gerais, mandada executar pelos Mestres de Primeiras letras e de Gramática Latina. Ouro Preto, Tipografia de Silva, 1829. (apud INÁCIO, [et al], 2006, p.111).

Todos os castigos apontados na legislação mineira são a expressão exata do texto escrito por Lancaster, a exemplo do item abaixo:

Quando uma ofensa se perpetre muitas vezes , depois da admoestação, o decurião a quem o ofensor apresentar o bilhete lhe porá um pedaço de pau à roda do pescoço, que lhe servirá como gonilha, e com isto se manda para o seu lugar. [...] Enquanto que o pau descansa sobre os ombros, sempre se conserva em equilíbrio, mas com o mais leve movimento perde-se, e o pau opera como peso morto. Assim, ele será obrigado a sentar na sua verdadeira posição, e continuar com seu trabalho. (apud INÁCIO, [et al], 2006, p.111).

Como foi observado, este castigo figura no texto lancasteriano, assim como outros:

Quando o castigo de pau no pescoço é inútil, se amarrarão as pernas dos ofensores juntas com as cadeias de pau, uma ou mais conforme a ofensa. Esta cadeia é um pedaço de pau, de um pé de comprimento e seis , ou oito polegadas de grosso, amarrado a cada perna. Quando tiver a cadeia de pau não poderá andar senão muito devagar [...]. Estando preparado é obrigado a passear ao redor da aula até estar cansado, então pede liberdade, e promete comportar-se melhor para o futuro: com isto se manda para o lugar para continuar com o seu trabalho. [...] (apud INÁCIO, [et al], 2006, p.111).

O castigo intitulado “a cesta”, também compunha a legislação, bem como a proclamação dos erros; a limpeza da face pelas meninas quando alguma palavra imprópria ao ambiente escolar era proferida; a prisão após a aula; os escritos de vergonha (que consistia em tiras de papel com as características dos alunos, como preguiça, para que o aluno cante-as enquanto faz sua leitura para o grupo). Para os preguiçosos, era recomendado o uso de um travesseiro sobre a carteira, para que o aluno simulasse o sono. (apud INÁCIO, [et al], 2006).

Vale frisar que, seguindo o caminho dos castigos propostos por Lancaster, tais punições não tinham a intenção de aviltar o corpo, mas produzir o sentimento de vergonha no discípulo que cometesse alguma falta

Palavras finais

O método de ensino mútuo ou lancasteriano buscou introduzir na instrução escolar do período a substituição dos castigos físicos pelos castigos morais, que provocassem o sentimento de vergonha nos alunos. Lancaster acreditava que os castigos físicos não eram adequados na educação das crianças e somente com disciplina rígida e punições aplicadas de maneira correta e no momento adequado, seria possível educar um grande número de alunos ao mesmo tempo.

Nesse sentido, sua indicação na Lei Imperial de 1827, abriu margem para que diversas províncias legislassem contrariamente aos castigos físicos, criando listas com o intuito de educar os docentes na melhor forma de castigar, de acordo com o projeto civilizador e a moderna pedagogia. Mesmo que algumas províncias não tenham utilizado como base a lista de castigos lancasterianos, a intenção permanecia em seus textos, ou seja, prescrições favoráveis aos castigos morais.

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. Assim, a apropriação dos castigos lancasterianos não se deu em sua integralidade – tanto pela descrença de alguns professores, quanto pela falta de materiais ou então por serem associados àqueles utilizados em escravos – e os castigos morais conviveram intensamente com a palmatória, símbolo do poder docente oitocentista.

Importante refletir que a existência de textos prescritivos não significaram mudanças comportamentais, denunciando que a legislação alcançou apenas “em parte” o cotidiano, tendo em vista a palmatória continuar a ser usada com intensidade em muitas instituições escolares nas diversas províncias brasileiras. Sem dúvida o papel aceita tudo, já as pessoas, estas sim, não são passivas na aceitação.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Maria H. O ensino mútuo no Brasil (1808-1827). In: BASTOS, Maria Helena; FARIA FILHO, Luciano Mendes (Orgs.). **A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: Editora Universitária, 1999

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei de 15 de Outubro de 1827**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/Leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm>>

CASTRO, César Augusto. **Infância e trabalho no Maranhão Provincial**: uma história da Casa dos Educandos Artífices (1841 – 1889). São Cristóvão: Editora UFS, 2006

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: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de (org). **Educação do corpo na escola brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

FARIA FILHO. Instrução elementar no século XIX, In: **500 anos de Educação no Brasil**. LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L. M. e VEIGA, C. G. Belo Horizonte: Autentica, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 2012

LANCASTER, Joseph. **The British System of Education**: Being a Complete Epitome of the Improvements and Inventions Practiced at the Royal Free Schools, Borough-Road, Southwark, 1810. Disponível em: < <http://constitution.org/lanc/epitome.htm>>

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

MIRANDA, Itacira Viana; CURY, Cláudia Engler. Instruir para civilizar: o Lancasterianismo na Paraíba oitocentista 1822 a 1864. **Anais do XIII Encontro Estadual de História**. Guarabira: Universidade Estadual da Paraíba, 2008. Disponível em: <http://www.anpuhpb.org/anais_xiii_eeph/textos/ST%2006%20-20Itacyara%20Viana%20Miranda%20TC.PDF>

NEVES, Fátima Maria (2003): **O Método Lancasteriano e o Projeto de Formação Disciplinar do Povo (São Paulo, 1808 – 1889)**. Assis, 2003, 293f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Assis, Universidade Estadual Paulista.

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

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **A casa e seus mestres**: a educação no Brasil dos Oitocentos. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005

VEIGA, Cynthia Greive. Sentimentos de vergonha e embaraço: novos procedimentos disciplinares no processo de escolarização da infância em Minas Gerais no século XIX. **Anais do II Congresso de História da Educação de Minas Gerais**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2007. Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/nephe/images/arq-ind-nome/eixo7/completos/sentimentos-vergonha.pdf>>

APÊNDICE D

Uma visita ao pensamento pedagógico sobre os castigos à luz de pensadores modernos

Palavras iniciais

Castigar é um verbo que define uma ação direcionada a alguém, ou seja, envolve relação. No universo escolar, o castigo abrange uma relação direta entre professor e aluno, onde – via de regra – aquele age no intuito de punir uma ação considerada inadequada, realizada por este.

O Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2014) define castigo como ato de punir, aperfeiçoar. Nesta acepção, o sujeito que castiga tem o intuito de, ao mesmo tempo em que pune um ato, o aperfeiçoa para que não haja repetições futuras.

A ideia de castigo como punição e aperfeiçoamento também está presente no “Diccionario da língua brasileira” (1832), o qual apresenta como sinônimo para o verbo castigar as palavras punir, repreender, emendar. Esta última é definida como “mudar para bom ou para melhor”.

O primeiro sentido explicitado data do século XXI e o segundo do século XIX. Em ambos os casos, o castigo objetiva punir, mas também aprimorar o comportamento do sujeito ator da ação inoportuna. A similaridades nos significados não remetem, todavia, a uma similaridade nas práticas cotidianas. Os instrumentos utilizados para castigar crianças e jovens no século XIX e anteriores eram marcados por uma materialidade que aviltava o corpo, como palmatórias e chicotes. Já em tempos recentes o uso de tais utensílios foi praticamente abolido, de modo que o castigo caracterizou-se mais como uma ausência - do recreio, da sala de aula, da escola, das atividades de classe – do que como uma presença, uma concretude.

O castigo, portanto, mostra-se como uma construção cultural, filho de seu tempo, acompanhando as mudanças e permanências de diferentes contextos históricos, de diversas formas de pensar a educação.

Partindo deste solo, o presente texto visa trilhar um caminho que culmine na construção de uma matriz do pensamento pedagógico moderno sobre os castigos. Vale frisar que me refiro à modernidade como o período histórico a partir do século XV caracterizado por – entre outros movimentos – a queda da ordem feudal e a ascensão da burguesia, marcadas por profundas transformações nos campos da religião, ciência, trabalho, economia, educação, organização social e política, com a emergência do Estado Moderno. O desenvolvimento da mentalidade crítica gradativamente faz-se presente e a razão principia sua notoriedade, em contraposição à metafísica. A dimensão humana também emerge com o desejo – e talvez necessidade – de compreender o sujeito do conhecimento, questão dominante na Idade Moderna. O sujeito do conhecimento, conforme Cambi (1999) “deve submeter-se a uma remodelação, através do ideal do ‘cortesão’ e das regras de ‘sociabilidade’, que estabelece os princípios e as formas da socialização” (p. 244).

Nesse ínterim, sob o ponto de vista pedagógico, há uma ruptura com o pensamento escolástico medieval, e uma preocupação com modos de ensinar e aprender capazes de proporcionar a vida coletiva nessa sociedade que gradativamente se formatava. Diversos pensadores arriscaram-se a traçar conceitos sobre educação, conhecimento, método, ciência e também castigos, construindo teorias para explicar o papel do homem na nova ordem que se estabelecia, entender sua ação sobre a natureza, travando batalhas entre “o velho” e “o novo”. A formação humana estava em pauta e esta ocorreria mediante o processo educativo. Nas palavras de Erasmo apud Ferracine (s/d, p.13): “ele só se aperfeiçoa pela educação” e, para tal, é imprescindível a consciência e que o homem é um “animal racional, dotado de livre arbítrio e sociabilidade” (idem, p.14).

A escola, nesse contexto, seria um importante espaços de formação desse homem, acompanhado de perto pelo Estado, que constrói uma série de saberes pré-definidos a serem incorporados pelo sujeito numa determinada fase da vida , em um certo número de anos e de modo seriado.

A escola que conhecemos, portanto, é invenção da modernidade e, ao longo dos séculos, estará cada vez mais preocupada com a educação física, intelectual e moral do sujeito. Sua função primordial versa sobre a transmissão da cultura, ou seja, todas as formas de ser, sentir, pensar e agir; aquilo capaz de humanizar o sujeito, diferenciando-o os animais, possibilitando o convívio coletivo. Para Kant “quem não tem cultura de nenhuma espécie é um bruto; quem

não tem disciplina ou educação é um selvagem” (KANT, 1996, p.16). É a educação, neste ínterim, o processo capaz de humanizar o homem.

Assim o presente texto visa investigar os discursos proferidos por pensadores da educação os quais circularam ao longo dos séculos XVI a XX, sendo ora apropriados, ora refutados, mas que marcaram as mudanças nas práticas de castigos escolares utilizados nos tempos atuais. Há de convir que o uso da palmatória em larga escala ter sido abolida no decorrer do século XIX (mesmo que exista evidências que ela foi utilizada como instrumento de castigo durante os séculos XX e XXI) não é fruto do acaso, mas de mudanças na concepção sobre a função da educação, bem como da escola; associada às transformações na forma de pensar a sociedade e o papel dos indivíduos nela.

Desta forma, de mãos dadas com Erasmo de Roterdãmm (1466- 1536), Comenius (1592-1670), Rousseau (1712-1778), Condorcet (1743-1794), Pestalozzi (1746-1827), Spencer (1820-1903), Herbart (1776-1805) e Montessori (1870-1952); será realizada uma longa viagem, traçando relações e contextualizando seus pensamentos sobre educação, nunca perdendo a afiliação com a temática dos castigos, sendo este o fio condutor do presente texto.

1 Erasmo de Roterdãmm (1466- 1536) e a antipedagogia do castigo

“Falhar na educação é fazer do ser humano um monstro”
(Erasmo de Roterdãmm, s/d, p.39)

Erasmo não foi o primeiro pensador a fazer reflexões a fim de sistematizar o processo educativo, todavia, sua importância reside no fato dele contrapor-se ao domínio da igreja sobre a educação. Suas elaborações colocaram o homem num patamar efetivamente humano, tratando dos modos de ensinar a aprender para que seja possível a vida coletiva.

Em sua estada pelo mundo, presenciou muitas mudanças sociais significativas, mas foi a organização dos grandes espaços urbanos que chamaram a atenção de Erasmo para a necessidade de regras visando a vida em sociedade, estabelecendo hierarquias e protocolos de convivência para que cada sujeito pudesse conhecer os lugares ocupados, sem que para isso fosse necessária a violência. Assim, Erasmo estabelece regras de conduta que transmitam novos padrões de organização da vida, diferentes processos culturais de ensinar e aprender, visando organizar as relações entre os homens

Ao pensar sobre as necessidades de organização social do início da idade moderna, constrói um projeto de educação e uma didática, teorizando sobre as possibilidades de educar o corpo para a vida social. Acreditava que todos devem ter a oportunidade de aprender, buscando uma sociedade que se organize sob uma situação de igualdade. Portanto, entende a educação como um direito, pensando em formas de ensinar e aprender visando as necessidades do Estado em nome da vida social. Dentre suas obras, escreve o livro “De Pueris”, dedicado a expor seus princípios educacionais, e o livro “A Civilidade Pueril”, destinado a ser um manual de práticas comportamentais.

Os castigos como preocupação, estão presentes na primeira obra supracitada, tendo ocupado todo um capítulo, intitulado “A antipedagogia do castigo”. Neste texto, Erasmo (s/d) condena veementemente a crueldade nos métodos educacionais, traduzidas no avilte físico: “é coisa de escravidão corrigir por meio do temor à pena” (p.89), afirmava

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

[...] 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 também porque tinha a seu serviço mestres francamente agressivos. Ele estava convicto de que aquele era o único modo de reprimir a rebeldia de espírito e domar o desbragamento da juventude. (ROTTERDAMM, s/d, p.88)

Através desta censura, Erasmo sinalizava uma mudança na relação entre professor e 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”. (ROTTERDAMM, s/d, p.97). Desse modo, um professor considerado competente, não deveria fazer uso dos castigos físicos, mas utilizar de outras formas capazes de assegurar a aprendizagem e sancionar comportamentos: “O castigo acoberta a incompetência” (p.87, s/d), dizia Erasmo, 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.” (ROTTERDAMM, p.98,s/d).

Por meio destes fragmentos é possível depreender não só que a violência física era rotineira nas relações humanas, mas fundamentalmente o estranhamento deste tipo de violência com sua conseqüente 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 Roterdamm (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 a 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, mas na dor moral, enaltecida pelos sentimentos de vergonha e embaraço frente à 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 autocorção através da vergonha é fruto de uma rede de corções externas ligadas a 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)

2 Comenius (1592-1670): repreensor dos aviltos físicos

“Para se ensinar não se deve aplicar nenhuma chibatada”
(COMENIUS, 2002, p.179)

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

De fato, uma das maneiras que o Estado utiliza para viabilizar o processo civilizador é a educação. Desta forma, o Estado insere-se como o educador para a vida política e social, aquele capaz de assegurar o bem universal. Conforme Antônio D’Elia na introdução de “O Príncipe”, de Nicolau Maquiavel, é “contra a violência e a fraude nascidas da paixão individual, [que] deve ser lançado o recurso (defensivo) 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, há um contrato tácito entre o Estado e o povo, donde um deles (o povo) renuncia o poder para que o outro (o Estado) possa exercê-lo.

Inclusive, Nicolau Maquiavel (1469-1527) ao escrever “O Príncipe” coloca-se como um dos primeiros a refletir sobre o poder de forma racional, na medida em que tenta esclarecer o que é e como ocorre a vida política e o exercício do poder formalizado na figura do Estado. Maquiavel acreditava na importância da lei para frear as paixões humanas. Nesse sentido, o Estado, ao monopolizar a violência física, engendrou outras relações de poder entre os sujeitos, levando a novas configurações.

O Estado, como o grande educador para a vida social, aquele que tem como incumbência gerenciar o conflito e os interesses da sociedade, 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 XVIII, há 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).

Um expoente deste movimento pode ser representado pelo livro “Didática Magna” de Comenius (2002) escrito no século XVII. Neste, o autor pensa todo um sistema de transmissão da cultura com uma fundamentação filosófica, além de construir um conjunto de métodos e técnicas para direcionar o processo de ensinar e aprender.

Comenius intencionava propor mecanismos adequados ao condicionamento dos indivíduos, ao modo de viver da sociedade moderna e acreditava que – para isso - era fundamental condicionar os sujeitos às necessidades da vida social através da escola, aquela encarregada da transmissão da cultura, dos saberes sistematizados pelo Estado. Desta forma, pensa na organização desta agencia, nas condições sob as quais se executa o trabalho escolar, pensando, portanto, numa pedagogia.

Assim como Erasmo de Roterdã (s/d), Comenius (2012) se preocupava com a necessidade dos homens aprenderem a viver em comum, de incorporarem os ensinamentos a cerca dos limites da convivência, de serem civilizados para ingressarem na vida social. Nesse ínterim, a pedagogia comenina não poderia ser pensada sem disciplina, devendo ser rígida nas escolas, 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)

Quem tem a missão de formar jovens tem o dever de conhecer o fim, a matéria e a forma da disciplina, para não ignorar por que, quando e como convém deliberadamente ser severo. Antes de mais nada, acredito que todos concordam que a disciplina deve ser exercida contra quem erra [...] para que não erre mais. Portanto deve ser exercida sem paixões, sem ira, sem ódio, mas com sinceridade, de tal modo que, mesmo aquele a quem for aplicada perceba que é para o seu bem e que é ditada pelo afeto paterno de quem tem a responsabilidade de guiá-lo [...] (COMENIUS, 2002, p.311-312)

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 tem o dom de inspirar amor pelos estudos; ao contrário, geram fastio e grande aversão nos espíritos.” (COMENIUS, 2002, p.312). Para Comenius, os professores realmente conquistarão os alunos

Se forem afáveis e doces, se não os assustarem de modo algum com a austeridade, mas, ao contrário, os atraírem com afeto, gestos e palavras paternais; se exaltarem os estudos que estejam fazendo, por sua importância, por sua facilidade e pelo prazer que proporcionam; se, portanto elogiarem os mais diligentes (premiando as crianças até com maçãs, nozes e docinhos); se, aproximando-se delas, mesmo em público, lhes mostrarem coisas que

deverão aprender no futuro [...] numa palavra, amabilidade. (COMENIUS, 2002, p.169)

Uma relação civilizada entre professor e aluno, não passava por castigos físicos, “nas escolas não se deve fazer uso de varas, chicotes ou outros instrumentos semelhantes, usados com escravos, totalmente inconvenientes para homens livres e que devem ser abolidos [...]”(COMENIUS, 2002, p.317). Todavia, caso necessitasse:

Instigar e estimular, há meios eficazes que o açoite. Por exemplo, uma palavra áspera ou uma repreensão feita em público, ou mesmo um elogio feito a outro: Veja como fulano e beltrano são sabidos! Como entendem tudo! E tu, por que és preguiçoso? Outras vezes a ironia pode ser útil: “Ei, por que não entendes coisa tão simples? Onde estás com a cabeça?” (COMENIUS, 2002, p. 313)

Norbert Elias (1993) discutiu em seu texto que uma das características do processo civilizador esteve relacionado ao controle dos impulsos, feito por meio dos sentimentos de vergonha e embaraço. Nas recomendações de Comenius (2002), o controle dos impulsos aparece como crucial, advogando, inclusive, sobre a importância da racionalidade humana “para que o homem seja realmente dono de suas ações” (p. 265). Para tanto, dizia ser “preciso estimular seriamente a obediência no escolar” (2002, p.188) e

Como as crianças não possuem (pelo menos não todas) um juízo sólido e racional, será de grande ajuda ensinar-lhes a fortaleza e o domínio de si, habituando-as a fazer mais a vontade dos outros que a sua, ou seja, a obedecer imediatamente aos superiores em todas as coisas. (COMENIUS, 2002, p.265).

A vergonha e o embaraço aparecem como uma das formas através das quais é possível punir e estimular a obediência, sendo recomendada como eficaz no governo das crianças, em detrimento do uso dos castigos físicos. Conforme Elias, “o sentimento de vergonha reproduz-se na pessoa por força do hábito, na medida em que as restrições externas foram sendo transformadas, pela estrutura das sociedades, em autorestrições” (1993, p. 243).

3 Rousseau (1712-1778) já dizia: castigos não, orientação!

A crítica de Rousseau (2004) ao modelo de educação dos colégios do seu tempo era veemente. Ele acreditava que pais e professores não conseguiam “ver” a criança, isto é, não conseguiam entendê-la no seu processo de crescimento, na sua “inteireza”, na sua natureza. A criança, para ele, não deveria ser domada, mas orientada, dizia: “tudo o que não temos ao

nascer e de que precisamos quando adultos nos é dado pela educação” (p. 10), seguindo os critérios da natureza, aquela que constitui o ser infantil.

A educação natural na pedagogia roussoniana, visava preparar pedagogicamente a criança para ingressar de forma progressiva na sociedade, respeitando as características de sua “natureza infantil” – fonte de toda felicidade - , ou seja, socializá-la sem tratá-la como um pequeno adulto. O modo como deve ser exercida essa educação perpassa o exemplo, a experiência – com seus riscos e proibições - sem grandes discursos moralistas ou agressivos, partindo da realidade infantil, com seus limites e possibilidades. (ROUSSEAU, 2004).

Não ofereçais jamais a suas vontades indiscretas senão obstáculos físicos ou castigos que nasçam das próprias ações e de que ela se lembre oportunamente. Sem proibi-la errar, basta que se a impeça de fazê-lo. Só a experiência e a impotência devem ser para ela leis.[...] Que ela não saiba o que é obediência quando age, nem o que é domínio quando por ela age. [...]. Supri a força que lhe falta, precisamente na medida em que dela se mostra necessitada para ser livre e não autoritária, que, recebendo vossos serviços com uma espécie de humilhação, ela aspire ao momento em que possa dispensá-los e em que terá que servir sozinha. [...] cumpre não obrigar uma criança a ficar parada quando ela quer andar, nem a andar quando ela quer ficar parada. (ROUSSEAU, 2004,p.69)

Para Rousseau (2004), “pais e mestres nunca acham cedo demais para ralar, corrigir, repreender, lisonjear, ameaçar, prometer, instruir, apelar para a razão” (p.80). Contudo, caso haja intervenções como as citadas, sendo estas excessivamente verbalistas ou agressivas em direção à criança, sem respeitar sua natureza, esta pode tornar-se escrava ou tirana gerando problemas na sua socialização adulta futura. (ROUSSEAU, 2004).

Nesse contexto, Jean Jacques Rousseau (2004) insere-se nas discussões sobre a infância concordando com Comenius e Erasmo quanto ao não uso da violência física, contudo, defende que a criança não deveria ser sequer castigada, mas orientada a não repetir o erro:

Não deis a vosso aluno nenhuma espécie de lição verbal; só da experiência ele as deve receber; não lhes inflijais nenhuma espécie de castigo, pois ele não sabe o que seja cometer uma falta [...] desprovido de qualquer moralidade em suas ações, nada pode ele fazer que seja moralmente mal e que mereça castigo ou admoestação.(ROUSSEAU, 2004, p.78).

Para o autor, os castigos devem ser aplicados caso a criança tenha consciência e intencionalidade em suas ações. Como acreditava que ela é desprovida disto, dizia que o castigo de nada adiantaria, pois ela não compreenderia o mal que fez. Assim, no lugar de castigos, o autor fala de consequências: “[...] Fazei com que os maus resultados da mentira, quando o de não ser acreditado quando se diz a verdade, [...] se acumulem [...] sobre sua

cabeça quando mentiu. Mas expliquemos o que é mentir para a criança.” (ROUSSEAU, 2004, p.89). Na prática, Rousseau (2004) exemplifica:

Vossa criança difícil de educar estraga tudo o que toca: não vos zangueis; colocai fora de seu alcance tudo o que possa estragar. Quebra os móveis de que se serve? Não vos apresseis em dar-lhes outros: deixai-a sentir o mal da privação. Quebra as janelas? Deixai o vento soprar dia e noite sem vos preocupardes com os resfriados, pois é melhor que fique resfriada do que louca.[...] Quebra-os ainda? Mudai o método então: dizei-lhe secamente mas sem raiva: as janelas são minhas; aí foram colocadas por meus cuidados; quero garanti-las. Depois a fechareis na obscuridade num local sem janelas. (ROUSSEAU, 2004, p.88)

Ao final da intervenção adulta, quando a criança mostra-se arrependida do ato e promete não repeti-lo, é recomendado que o educador sele o acordo com a confirmação da promessa, beijando-a alegremente, certo de que ensinou o compromisso.(ROUSSEAU, 2004)

Diferentemente da vergonha e do embaraço propostos por Comenius e Erasmo, o castigo roussoniano visa deixar com que a criança sinta as consequências de seus atos, mas isso não significa que o professor não exerça grande poder sobre os alunos, ele existe, mas é subliminar. Um fator de concordância entre os três autores reside na civilidade docente, ou seja, para eles não deve haver manifestação de impulsos agressivos por parte do educador, com gritos, varas ou ira.

Importante destacar que Rousseau não acreditava na importância da escolarização, ao contrário de Erasmo e Comenius. Ele entendia que um sujeito só poderia ser verdadeiramente feliz se fosse livre, mas que a escola apresentava-se como um esforço de liberdade regulamentada, como uma instituição restritiva da liberdade. O projeto de Rousseau é para formar os homens fora dessa instituição, advogando que os indivíduos aprendem com a experiência e devem ser formados na natureza, para – futuramente – regressar ao ambiente social e, assim, poder transformá-lo. Rousseau (2004) acreditava na bondade do ser natural, já que o homem social havia perdido sua pureza.

A pedagogia roussoniana pode ser entendida, portanto, como uma pedagogia não diretiva, isto é, o professor ocupa uma posição de parceiro do aluno, e o processo de ensinar e aprender se transforma num processo de descoberta do mundo e não de revelação. Conforme Becker (1999) “o professor não-diretivo acredita que o aluno aprende por si mesmo. Ele pode, no máximo, auxiliar a aprendizagem do aluno, despertando o conhecimento que já existe nele” (p.5), todavia, sem castigos ou ofensas verbais, apenas deixando que a criança aprenda com a experiência dos seus erros e acertos.

4 Condorcet (1743-1794) e a inutilidade dos castigos coercitivos.

“Quanto mais os homens forem esclarecidos
menos aqueles que têm autoridade poderão abusar dela”
(CONDORCET, 2008, p.158)

Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat, o Marquês de Condorcet, era um entusiasta da educação, um otimista, por assim dizer. Como membro do Comitê de Instrução Pública de Paris, propõe aos deputados um “plano completo de organização da instrução nacional, desde o ensino primário até o ensino superior”(SOUZA, 2008, p.7). No livro de sua autoria, intitulado “Cinco memórias sobre a instrução pública”, propõe um “quadro teórico e ideológico que conduziu a elaboração da proposta de decreto para a organização do sistema público de instrução nacional” (SOUZA, 2008, p.8) publicada a partir de 1791. Neste livro, Condorcet apresenta a natureza e finalidade da instrução pública, a educação das crianças, dos adultos - incluindo as mulheres - bem como examina a questão da instrução profissional e científica.

De forma geral, Condorcet acreditava que instrução pública é dever do Estado, uma vez que envolve questões políticas, uma vez que o objetivo da educação é “contribuir para que a igualdade de direitos instituída formalmente pela lei torne-se efetiva e e não seja obstruída pela desigualdade no desenvolvimento das faculdades do homem” (SOUZA, 2008, p.9). Conforme Condorcet

Quanto mais os homens forem dispostos pela educação a raciocinar com justeza, a aprender as verdades que lhes são apresentadas, a rejeitar os erros dos quais se quer fazê-los vítimas, mais também a nação, que veria dessa forma as luzes se ampliar cada vez mais e difundirem-se num maior número de indivíduos, deve esperar obter e conservar as boas leis, uma sábia administração e uma constituição verdadeiramente livre. Portanto, é ainda dever da sociedade oferecer a todos os meios de adquirir os conhecimentos que todos possam obter com a força de sua inteligência e com o tempo que puderem empregar para se instruir. (CONDORCET, 2008, p.21).

Assim, o objetivo da instrução pública é abolir as desigualdades entre os homens, tornando-os independentes, uma vez que “a ignorância e a desigualdade de instrução são as principais causas da tirania.” (SOUZA, 2008, p.9) e, como grande defensor da liberdade, não poderia aceitar a existência de uma sociedade sem instrução.

O fim da instrução não é fazer que os homens admirem uma legislação pronta, mas torná-los capazes de avaliá-la e corrigi-la. Não se trata de

submeter cada geração às opiniões bem como às vontades daquela que a precede, porém de esclarecê-las cada vez mais, a fim de que cada uma se torne cada vez mais digna de governar-se por sua própria razão (CONDORCET, 2008, p.53).

A educação moral, neste contexto, tem profunda relevância, pois é através da formação moral que o sujeito poderá exercer sua autonomia, sem depender do governo ou religião para conduzir suas escolhas. Conforme Condorcet (2008, p.92) “deve-se separar cuidadosamente essa moral de qualquer relação com as opiniões religiosas de uma seita particular, porque, se não for assim, seria preciso dar a tais opiniões uma preferência contrária à liberdade”.

Nesse sentido, a educação moral deveria estar baseada em princípios racionais e “ter como finalidade fortalecer os hábitos virtuosos e prevenir ou destruir os outros” (CONDORCET, 2008, p.160). Assim, é posta a importância de refletir sobre as próprias ações.

Nada será mais útil do que fazer com que mesmo aqueles que menos refletem adquiram o hábito de julgar suas próprias ações, trabalhem para regulá-las a partir de princípios da moral, procurem aperfeiçoar a si mesmos. E, para isso seria necessário, de algum modo a esse hábito uma marcha técnica. (CONDORCET, 2008, p.161).

Tanto a escola quanto a família teriam a incumbência de formar moralmente a criança. Na escola, a ênfase estava nos exemplos comportamentais e nas histórias contadas por professores, equilibrando sensibilidade e racionalidade, para que a preocupação do sujeito fosse além de seu núcleo familiar, mas envolvesse toda a humanidade.

Nesse contexto, os castigos físicos representariam um desserviço à educação da criança, tendo em vista ir contra a formação moral para a autonomia e liberdade. Em última análise, formaria pessoas submissas ou rebeldes. A recomendação de Condorcet envolvia imprimir o sentimento de vergonha e constrangimento no aluno, para que não voltasse a cometer o ato impróprio. (CONDORCET, 2008)

Assim, na concepção educativa de Condorcet, fazer uso de castigos que aviltem o corpo e ameaças não condizem com uma educação voltada para a formação de homens livres, autônomos, moralmente justos e solidários.

5. Pestalozzi (1746-1827) e a ode ao afeto

Johan Heinrich Pestalozzi foi um pensador da educação que viveu entre os séculos XVIII e XIX. Acreditava que as reformas sociais e políticas deviam surgir pela educação,

através da reforma moral e intelectual do povo. Foi forte defensor do afeto e da participação da mãe na educação da criança. Dizia que *“para estimular el espíritu y formar el corazón, nada hay de una eficacia tan duradera como el afecto, que constituye el camino más fácil para alcanzar objetivos superiores.”*(PESTALOZZI, 2006, p.45). O autor continuou, afirmando que

Débase fomentar El auto-dominio y formar El corazón no mediante La coacción y la fuerza, sino compartimientos, no apelando a reglas rígidas, sino a um ejercitación activa; pero sobre todo hay que hacer AL corazón sensible para El influjo que viene de lo alto, que es único capaz de implantar em el hombre La imagen de Dios. (PESTALOZZI, 2006, p.139).

Dentre suas ideias, afirmava que a educação deve ser para toda a humanidade sem diferença de lugar ou grupo social, estendendo a todos a utilidade do saber, o cuidado com o desenvolvimento da inteligência e uma profunda atenção a todas as faculdades da pessoa, tanto físicas, quanto intelectuais e morais. Advogou uma educação integral, que formasse de uma vez o coração, a mente e o corpo, sendo a educação escolar um complemento da educação doméstica e uma preparação para a vida. Acompanhando todo este processo, estava Deus, figura vital, por ter sido o criador da natureza e do homem, ofertando-o as ferramentas para o aprender: *“La vocación última Del cristianismo [...] consiste , a mi entender, em Haber llevado a cabo La tarea de consumir La educación del género humano”* (PESTALOZZI, 2006, p.143).

Assim como Condorcet (2008), também conferia importância à formação moral do homem, vendo-a como uma obra de amor e de fé que inspira na criança o amor e o respeito a ordem estabelecida por Deus. Criticou a memorização Alegava que o fundamental era atrair a atenção da criança através das coisas, mais do que com as palavras, afirmando ser preciso unir os sentidos à memória e não apenas decorar um nome em si, já que, para ele, gravamos mais o que vemos, sentimos, interagimos, do que o que ouvimos. (PESTALOZZI, 2006).

Para Pestalozzi (2006), é importante ensinar a criança a pensar, a refletir sobre o que vê, partindo do diálogo, levando a criança a expressar-se sobre o objeto, fazendo perguntas e deixando que ela responda, afastando-se de grandes discursos ou extensas explicações. As perguntas devem ser curtas, claras e inteligíveis, proporcionando que a criança trace relações, chegue a conclusões. Frisa a importância do professor ensinar a observar e a pensar, sendo livre para aprender. Destaca, também, a necessidade em convencer a criança de que não há

modo de aprender sem o esforço e empenho dela. Dizia que o verdadeiro incentivo está nas palavras amáveis e um sentimento de amor verdadeiro.

Nesse contexto, Pestalozzi (2006) refuta o uso dos castigos que imponham medo e ameaça na educação das crianças, pois acreditava que tal forma de disciplinamento “no hara más que agravar el mal. La prohibición viene, de por si, a estimular El deseo. El temor no puede jamás servir de incentivo moral, nunca pasará de ser un estimulante de apetencias corporales, amargando el alma”. (PESTALOZZI, 2006, p.69).

Caso a criança realize uma ação não condizente com as regras, esta sofrerá as consequências dos próprios atos errados, ou, nas palavras do pensador, “*en realidad, El disgusto por lo que se há hecho mal debería constituir um castigo suficiente – com lo que además se actúa de um modo cruel*” (PESTALOZZI, 2006, p.122). Segue afirmando que em todos os “*Estados civilizados*” (p.122) *a crueldade fora proibida, inclusive contra os animais e com aclamação da opinião pública. Diante disso, questiona “como es posible, pues, que em general se preste tan poca atención a la crueldade contra los niños, o más aun, que se la tenga por razonable?”* (p.123).

Pestalozzi (2006) coloca os castigos corporais no roll das práticas inadmissíveis no universo escolar, acreditando que os castigados deveriam ser os mestres e o sistema escolar, por fazer dele. Insiste que se os professores conseguissem “infundir em sus pupilos um vivo interés por aprender”(p.123) não precisariam queixar-se da falta de atenção da criança, tampouco castigá-la. O castigo com base no temor e ameaça, dizia Pestalozzi, afasta o aluno do professor, desenvolve um indivíduo egoísta e ambicioso, cegando-os para os bons sentimentos humanos, como o amor e a confiança.

5. Herbart (1776-1805) e o governo das crianças

Pode-se atribuir a Herbart o título de primeiro pedagogo a tratar a pedagogia como ciência, pensando-a a partir do estatuto que tinha o discurso científico do seu tempo, a partir daquilo que se compreendia ser a ciência. Herbart produziu a maior parte das suas reflexões no início do século XIX, quando uma série de eventos ocorriam e viriam a ser importantes na história da educação, como por exemplo, o positivismo.

Educação em Herbart diz respeito a todas as práticas que tratam da transmissão da cultura (o que distingue o homem da natureza). Educar é reproduzir práticas culturais no

sentido de perpetuá-las e possibilitar sua transformação. A Instrução, por sua vez, é o processo de transmissão de saberes sistematizados. A educação diz respeito à formação integral do homem, à incorporação das práticas que servem de domínio da cultura de um dado grupo social, já o domínio de um saber específico é instrução.

Herbart marca a pedagogia como ciência ao estabelecer os passos formais da aprendizagem, os quais são divididos em cinco. No primeiro passo, Herbart propõe o processo de “preparação”, ou seja, o professor captar no universo de utensílios mentais do aluno, quais são os conteúdos que ele domina. No segundo passo é realizado o trabalho de “apresentação”, ocorrendo a transmissão do novo conteúdo. O terceiro passo consiste na “assimilação”, a fim de verificar se o aluno é capaz de comparar o novo conteúdo com o que ele já possuía. O quarto passo trata-se na “generalização”, a fim de verificar se o aluno consegue abstrair o conteúdo, aproximando-se de conceitos gerais. Por fim, o quinto e último passo ocorre a “aplicação”, verificando, através de exercícios, o que o aluno reteve de tudo o que foi ensinado em aula. Para Herbart o professor deve sistematizar os saberes e apresentar ao aluno, sendo a experiência deste, fundamental para distinguir quais são os saberes que serão apresentados, assim, a autoridade pedagógica é essencial.

Herbart advoga ser fundamental atuar em três frentes: educação intelectual (instrução), moral (formação de valores) e física (corpo). Todavia, é na formação moral que sua ênfase recai, sendo através de sua compreensão que reside a possibilidade de se pensar sobre os castigos nas crianças.

Para Herbart (1983), a educação moral, que forma a vontade, é imprescindível para a formação da criança. Segundo o autor, o governo das crianças tem como finalidade prevenir o mal, tanto para os outros, como para ele, em todos os períodos da vida, a fim de estabelecer a ordem e permitir uma melhor convivência coletiva.

A criança, de acordo com Herbart (1983), mesmo não tendo capacidade de tomar decisões – por não ter uma moral desenvolvida – possui uma natureza cujo princípio é a desordem, necessitando ser “domada” através de castigos como a ameaça e a admoestação, sendo este o primeiro procedimento para seu governo; acompanhada da vigilância, da autoridade e do amor. *“La amenaza, sancionada en caso de necesidad por la coacción; La vigilancia, que prevé en general lo que pudiera ocurrir a los niños, la autoridad y el amor: todas estas fuerzas reunidas bastarán, hasta cierto punto, para asegurar-se el dominio sobre los niños [...]”* (HERBART, 1983, p35).

Na visão de Herbart (1983), é fundamental que haja primeiramente o governo, ou seja, um controle externo para, gradativamente, a criança internalizá-lo, convertendo-se em auto disciplina. Para o autor, a disciplina tem a função de formar o sujeito, devendo acompanhá-lo em diferentes períodos da vida, possibilitando sua participação no mundo. Herbart acredita que sem governo e disciplina não é possível que haja educação e instrução.

6. Spencer (1820-1903) e os castigos: o desgosto por um estudo completo

“As velhas e novas theorias, os velhos e novos usos estão constantemente em conflito”
(Spencer, 1888, p.168)

Spencer foi um filósofo e educador inglês que construiu uma teoria sobre a educação, com a possibilidade de refletir sobre filosofia da educação, embalada num debate científico: o positivismo. Spencer é um discípulo de Comte, que se apropria do conhecimento da biologia para, a partir das reflexões de Comte, construir uma nova vertente positivista, elaborando o que chamou de evolucionismo social. Assim, procura explicar as relações sociais a partir das conclusões das teses evolucionistas. Spencer foi, também, um liberal, entendendo a escola sob a ótica de ser uma organização do mercado, de se regular pela livre competição, de não ter a intervenção do Estado.

Assim como outros pensadores descritos ao longo deste texto, também contribuiu para a sistematização do ensino, a exemplo do livro “Da educação: moral, intellectual e physica”, no qual divide suas ideias em três princípios fundamentais e indissociáveis: a educação intelectual, moral e física do homem, contendo o “esboço de uma filosofia da educação” (p.8).

Neles, Spencer delineia o que acredita ser a educação completa do homem para que possa viver em sociedade. Sobre a educação intelectual, o autor questiona: qual o saber mais proveitoso? Assim, classifica as ciências em três grupos: ciências abstratas, que estudam a lógica e a matemática; ciências concretas, que estudam astronomia, geologia, biologia e psicologia e as ciências concreto-abstratas, que estudam a mecânica, física e química. Afirma que a educação deve ser útil e preparar para resolver questões da vida. Sobre a educação física, o autor critica a negligência dos pais neste quesito, reforçando a importância de uma preparação não só para “sustentar a luta intelectual”, mas também para suportar a fadiga a que serão submetidas.

Em seus escritos, defende a existência de uma educação que seja ao mesmo tempo moral, intelectual e física, ampliada para todos – inclusive para as mulheres - não apenas para a elite econômica. Assevera que a educação deve ser útil e preparar para resolver questões da vida, questionando: “A educação de qualquer natureza que seja, não tem em vista preparar a criança para a vida, formar um cidadão que possa abrir o seu caminho no mundo?” (p.157) e complementa, afirmando que: “o valor e a força d’uma sociedade depende do caráter dos cidadãos que a formam e visto que a educação é o meio mais certo de influir sobre o caráter, resulta naturalmente que a prosperidade da sociedade é fundada na família” (p. 21).

Spencer aborda, ainda, a educação moral, advogando a ideia da autodisciplina, ao afirmar que “o fim da educação moral é formar um ser apto para governar a si mesmo e não um ser apto para ser governado pelos outros” (p.200). Em seu texto, elenca como um ponto importante a ser discutido, as práticas de castigo consideradas desfavoráveis para o desenvolvimento da criança.

Assim, Spencer (1888) defende a ideia da educação através das consequências naturais dos atos - ou, como aponta o autor: o “ sistema de educação moral pela experiência das reações naturais” (p.179) - mostra-se mais eficaz do que o avilte físico e as palavras humilhantes. Conforme Spencer

Entre as vantagens que oferece esse sistema nós vemos: em primeiro lugar que ele ministra ao espírito, em matéria de conduta, essa noção justa do bem e do mal que resulta da experiência dos efeitos bons e maus; em segundo lugar, que a criança, não experimentando mais do que as consequências penosas das suas ações, deve reconhecer mais ou menos claramente a justiça da penalidade; em terceiro lugar, sendo reconhecida a justiça do castigo e sendo este aplicado pelas mãos da natureza e não pelas de um indivíduo, a criança experimenta dessa forma menos irritação [...]. (SPENCER, 1888, p.173).

Para Spencer (1888) o ensino da moral está ligado ao caminhar da natureza. Entender o certo e o errado vincula-se ao prazer e ao desprazer que seu ato naturalmente impõe. Não se relaciona às “explosões parentais”, ao uso de instrumentos de castigo físico ou a verbalizações humilhantes, mas às consequências naturais dos erros. O sofrimento da criança está no ato em si. Sobre a educação natural, o autor advoga que

Uma das vantagens é que a sua aplicação produz no espírito noções justas de causa e efeito, noções que experiências repetidas mais tarde tornam definitivas e completas. É fácil conduzirmo-nos bem na vida quando se compreendem as boas e as más consequências destas ações, mais ainda do que se acredita na autoridade dos outros. (SPENCER, 1888, p.173).

Dessa forma, Spencer (1888) reconhece que os métodos de castigos comumente utilizados nas crianças seguiam o caminho de uma sociedade autoritária, despota “guiada pelo terror”, repercutindo no ambiente escolar com “uma disciplina de autocracia, mantida pelos açoitamentos, pela palmatória e pela prisão” (p.73). Todavia, com as mudanças em rumo, a exemplo do “aumento da liberdade política [e] abolição das leis restritivas da liberdade individual” a educação passa (e exige) também por mudanças, traduzida numa relação menos coercitiva entre professores e alunos, utilizando-se outros meios que não o uso dos castigos físicos.

Assim, antes de castigar o aluno através de ameaças e castigos, o professor deve tornar a aula mais agradável, suscitando seu interesse ao assunto trabalhado, caso contrário, o produto de coerções e admoestações será o “desgosto de um estudo completo”. (p.107).

Spencer defendia que crianças educadas numa sociedade de “bárbaros”, tornar-se-ão “bárbaros”, portanto uma educação que comporte castigos físicos e ameaças não produzirão indivíduos civilizados. É possível observar, então, que a ideia de “domar” a criança através da ameaça e do temor – como acreditava Herbart - vai de encontro às suas concepções de educação para a liberdade e a autodisciplina.

6 Montessori (1870-1952) e o século da criança

“A criança constitui o elemento mais importante da vida do adulto”.

(MONTESSORI, 2003. p.16)

Maria Montessori, médica italiana, pensava na formação integral do sujeito, uma educação para a vida. Sua teoria pedagógica insere-se no movimento conhecido como Escola Nova, gestado como oposição aos métodos tradicionais de ensino que não respeitavam as necessidades e desenvolvimento da criança.

Diante disso, preserva forte afinidade com o pensamento de um importante intelectual norte-americano: John Dewey (1859 – 1952), um grande expoente do movimento de renovação escolar. Dewey defende uma escola não repressiva, mas que trabalhe no sentido da formação para a democracia, educando o sujeito para o exercício do autogoverno, ensinando-o a ter limites e responsabilidade, pois acreditava que somente a partir de uma disciplina através do autogoverno é possível ter uma sociedade democrática. Dizia que somente “quando a relação de um homem com outro é mútua e existem condições adequadas para a

reconstrução de hábitos e instituições sociais por meios amplos e estímulos originados da distribuição equitativa de interesses” (DEWEY, 2007, p.11-12), poderia haver uma sociedade realmente democrática.

Assim, a escola nova é a expressão educacional desse modo de pensar, é a expressão da formação de um modelo de cidadão que é capaz de atuar com liberdade, conhecendo e respeitando direitos e deveres, por isso, na visão desse intelectual, a escola deve ser posta para todos. Conforme Dewey, “o objetivo da educação é habilitar os indivíduos a continuar sua educação” (DEWEY, 2007, p.11), sendo, pois, uma necessidade da vida humana: “a educação não é um mero meio para essa vida. A educação é essa vida”. (DEWEY, 2007, p.130).

Nesse contexto, as afinidades entre Montessori e Dewey são percebidas por ambos acreditarem na necessidade da construção de uma nova escola, democrática, onde todos podem desenvolver livremente o seu potencial individual. Defendiam, ainda, a centralidade da criança no processo educativo, a atenção ao potencial do aluno e a elaboração de aulas focadas nas experiências práticas (ao contrário da transmissão do conhecimento), sendo esse um momento essencial para o desenvolvimento da personalidade. A relação professor-aluno também é questionada, tendo em vista refutarem o autoritarismo docente. Todavia, isso não significa que Montessori não valorize a disciplina e a obediência.

Para Maria Montessori, a criança é um sujeito livre e disciplinado capaz de fazer escolhas para si mesmo, tendo em vista a disciplina ser algo que cresce do interior do indivíduo. Dessa forma, o autogoverno é visto como a melhor forma de disciplinar o sujeito, e, para tanto, a participação democrática dos alunos na elaboração das normas e atividades escolares é fundamental.

As regras de disciplinares na perspectiva montessoriana devem ser construídas com os alunos e apresentadas de maneira positiva com ênfase no respeito ao próximo e ao ambiente, resultando no benefício para todos os membros do grupo. Uma turma disciplinada não significava uma turma silenciosa, enfileirada e estática; mas formada por indivíduos ativos e que conseguiam respeitar o outro e o espaço de estudo. Não acreditava em conter as crianças, mas ensiná-las a agir socialmente.

Advogava que os professores deveriam entender os sentimentos infantis, para ensinar as crianças a lidar com a raiva, a cólera, a amizade, o amor, por isso explanava a máxima: “não se vê método: vê-se a criança. Vê-se a alma da criança [...]” (MONTESSORI, 2003, p.239),

respeitando sua forma de se expressar no mundo, entendendo-a como parte da natureza infantil. Por isso a criança torna-se o centro das atividades, na pedagogia montessoriana, cabendo ao professor discipliná-la através de exemplos – servindo como um modelo para o aluno, facilitando seu desenvolvimento - e não de castigos físicos, ameaças ou admoestações. Dizia que “o pecado mortal que domina e nos impede de compreender a criança é a cólera” (MONTESSORI, 2003, p.260). Explicitando que a cólera é

Uma reação á resistência da criança, mas, diante das obscuras expressões da alma infantil, a cólera e orgulho amalgamam-se, para constituir um estado complexo, tomando a forma exata, tranquila e respeitável que se designa por tirania. [...] A tirania não merece discussão: coloca o indivíduo na fortaleza inexpugnável da autoridade reconhecida. O adulto domina a criança em virtude de um direito natural reconhecido, que possui simplesmente por ser adulto [...] a criança tem de calar-se, [...] o adulto tem o direito de julgar a criança e de a ofender, fazendo-o sem ter em conta a sua sensibilidade [...] os seus protestos são considerados insubordinação, atitude perigosa e inadmissível”. (MONTESSORI, 2003, p.263-264).

Dessa forma, Montessori (2003) afirma a importância de o professor realizar o “auto-exame” (p.265), expulsando “do seu coração a cólera e o orgulho”. (p.265), a fim de renunciar à tirania.

Assim, o professor deve estabelecer a disciplina em sala de aula com afeto e atenção, mostrando a importância da organização grupal e do respeito ao outro e ao espaço de estudo, deixando-a livre para- inclusive – escolher se deseja ou não participar da atividade. Isto significa um aprendizado com base na compreensão sobre o comportamento adequado e não na imposição do medo.

Palavras finais

A jornada ora empreendida trilhou caminhos além mar, passou por diversos e diferentes países e aportou em terras brasileiras. A ideia da educação como o baluarte da transformação social também vicejou em solo verde e amarelo de modo que, a partir do século XIX, tal temática borbulhou na voz de políticos, educadores e intelectuais. Os castigos, por sua vez, estavam presentes e seguiam a linha reflexiva da maioria dos autores citados neste texto, que refutavam o uso de castigos aviltantes, ameaças e admoestação, por não serem condizentes com a construção de uma sociedade civilizada, bem como produzir efeitos nocivos à aprendizagem do educando.

A primeira lei do ensino brasileira, de 15 de novembro de 1827 assevera: os castigos devem ser pelo método Lancasteriano. Traduzindo: não devem ser usados castigos físicos na educação de crianças e jovens, mas castigos morais, que incitem a vergonha. Diante disso, muitas províncias instituíram suas legislações, incluindo listas de castigos que afastassem o avilte físico – mesmo que algumas ainda aprovassem o uso moderado da palmatória.

No início século XX, o movimento escolanovista também chega ao Brasil, reforçando um ensino focado nas necessidades da criança e colocando-se veementemente avesso a relações autoritárias entre aluno e professor, conforme defendia Montessori, Dewey, entre outros.

Todavia, o cotidiano – de “lá” e de “cá” – ainda refletia as relações violentas, através da palmatória e chicote. Há quem argumente que não eram violentas, mas “normais” naquele tempo histórico, uma vez que fazia parte das relações humanas. Ora, num primeiro momento faz sentido, mas tendo em vista que Erasmo no século XV colocava o castigo físico como uma prática antipedagógica, é possível pensar que era, sim, vista como violenta, todavia necessária para a disciplina infanto-juvenil. Violenta era, mas aceita como a melhor forma de resolução de conflitos em sala.

Todavia, o longo processo civilizador que transformou a relação entre os indivíduos e deste com objetos e espaços, bem como colocou o Estado como “pai regulador”, culminou em mudanças. Novas formas de resolução de conflitos foram construídas - nos diversos espaços de socialização – mergulhadas em tensões, divergências e concordâncias. Os nove educadores abordados nesse texto representam esse processo, que é de longa duração e não cessa em momento algum.

Ainda, em tempos atuais, vemos dissidências quanto a forma de castigar crianças: advertência verbal, cadeira do pensamento, ausência do recreio, suspensão, expulsão, cópias, pontos na caderneta, enfim, práticas não faltam, nem discussões sobre o que surte ou não efeito. Há os que concordam com a perspectiva pestalozziana, outros com a montessoriana, outros com a roussoniana e ainda há os defensores de Herbart. Pois bem, após séculos de debates, o assunto permanece em rodas de conversa, evidenciando não estar superado, assim como não estão as discussões sobre o papel da educação contemporânea. Seria a educação o principal fator de mudança social? O investimento nela garante o desenvolvimento de um país? Claudio de Moura Castro (1972) é claro em afirmar que a educação – escolar ou não escolar - ocupa importante papel no desenvolvimento de uma nação, mas não pode ser o

único fator para pensar o crescimento econômico ou a inteligência do indivíduo, já que fatores socioeconômicos incidem sobre tais questões. Mais um tema para entrar na ciranda.

Os pensadores elencados neste texto têm ressalvas. Para eles, somente através da educação seria possível a construção de uma sociedade justa, com indivíduos autônomos e capazes de alavancar o desenvolvimento de um país, por isso a ênfase na educação intelectual, moral e física, organizada e estruturada.

Os castigos, por sua vez, inserem-se nesta discussão como um ponto de debate importante, pois representava o “velho”. Na instituição de novas formas de educar, na intensificação da ideia de educação como “salvadora da pátria”, os castigos precisavam mudar, precisava civilizar-se.

Hoje, os debates não são tão intensos como dantes, mas são parte intrínseca do processo educativo. Se não permeiam discussões mais amplas, sem dúvida alguma, estão “escondidos” na sala de aula, ou como tema de algumas reuniões pedagógicas. Talvez possa ser considerado um assunto “resolvido”, contudo na “pequenez” das relações, os questionamentos existem: como castigar?

REFERÊNCIAS

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: editora UNESP, 1999

CASTRO, Cláudio de Moura. **Desenvolvimento econômico, Educação e educabilidade**. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1972.

COMENIUS, John. **Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CONDORCET, C. **Instrução pública e organização do ensino**. Porto: Livraria Educação Nacional, 1943.

DEWEY, John. **Democracia y Educación**: una introducción a La Filosofía de La Educación. Madri: Morata, 1998. DURKHEIM, Émile. **Educación y Pedagogia: ensayos e controversias**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ERASMO DE ROTTERDAM. **De Pueris (Dos Meninos). A civildade Pueril**. São Paulo: Editora Escala, s/d.

HERBART, J. F. **Pedagogia general derivada del fin de la Educación**. Barcelona: Humanitas, 1983.

KANT. **Sobre a Pedagogia**. Trad. Francisco Fontanella. Piracicaba: Ed. Unimep, 1996.

LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).

MAQUIAVEL, Nicolau. **O Príncipe**. Lisboa: Penguin Companhia, 2010.

MONTESORI, Maria. **A criança**. São Paulo: Nórdica, 2003.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. **Cartas sobre Educación Infantil**. Madri: Tecnos, 2006.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SPENCER, J. F. **Educação**: intellectual, moral e physica. Trad. Emydio de Oliveira. 2^a. ed. Porto: Alcino Aranha & Cia, 1888.

APÊNDICE E

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: Representações docentes sobre os castigos escolares.

Pesquisador Responsável: Milena Cristina Aragão Ribeiro de Souza

Orientador: Profa. Dra. Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas

Cara Professora.

Você está sendo convidada a participar desta pesquisa, cujo procedimento consistirá em uma entrevista individual visando discutir a temática dos castigos escolares. Esta pesquisa consiste na entrevista individual de 10 professoras atuantes nos primeiros anos do ensino fundamental, as quais serão convidadas e participarão voluntariamente desta pesquisa. Inicialmente haverá 01 (um) encontro em horário e dia acordados entre a pesquisadora e a participante e, caso haja a necessidade de outros encontros, estes também serão acordados entre ambas. O uso do gravador será necessário para posterior transcrição e análise dos dados, contudo o compromisso com o sigilo está pontuado.

O objetivo desta pesquisa é investigar a construção das práticas e representações de professoras dos primeiros anos do ensino fundamental sobre o castigo no universo escolar. O estudo das representações possibilita revelar a produção dos sentidos dados pelos docentes ao uso de instrumentos disciplinares, oportunizando conhecer o processo de produção de suas práticas, bem como considerar o processo histórico do qual fazem parte. As entrevistas realizadas serão transcritas na íntegra e tratadas através da análise textual discursiva

Cabe frisar que as informações fornecidas pelas participantes serão resguardadas, sendo assegurada a confidencialidade das informações que possibilitem a identificação das participantes da pesquisa tanto na redação da Tese, quanto na publicação em revistas científicas, assim, não haverá nenhum risco que possa ter origem na participação deste estudo.

Ressalto também, que o resultado da pesquisa será disponibilizado para cada participante quando da conclusão da Tese.

Vale salientar que essa pesquisa é oportuna na medida em que tem como fim compreender a construção das representações e práticas docentes no que tange aos castigos escolares, contribuindo tanto para potencializar as pesquisas na área da cultura escolar, quanto na elaboração de cursos de formação continuada sobre os temas em questão, oportunizando o aprimoramento docente.

Você não receberá nenhum pagamento para participar desta pesquisa, assim como não terá custo pela participação. Sua participação é voluntária, sendo assegurada a total liberdade em recusar-se a participar da pesquisa, bem como abandoná-la a qualquer momento. Toda e qualquer dúvida que você possa ter sobre o processo de investigação será esclarecida.

Sua assinatura neste consentimento mostra que você entendeu essa pesquisa e concorda em participar. Você receberá uma cópia deste formulário de consentimento.

Nome legível da professora participante

Assinatura da professora participante

Milena Aragão – Pesquisadora responsável

Data:...../...../.....