

Elaboração de hábitos civilizados na constituição das relações entre professores e alunos (1827-1927)

Cynthia Greive Veiga*

Resumo:

O artigo propõe-se a investigar as mudanças nas concepções e práticas de disciplina e comportamento de alunos e professores na escola, entendendo-se que estas se fizeram numa direção específica rumo à civilização dos costumes, como desenvolvido por Norbert Elias. A investigação situa-se no primeiro centenário de regulamentação da escola pública primária no Brasil, 1827 e 1927, com enfoque para a província e depois estado de Minas Gerais. Minha hipótese é de que houve historicamente um importante esforço para as mudanças nas relações entre alunos e professores, com a superação das ações de violência na escola e isso se refere principalmente a alterações na dinâmica de interdependência entre adultos e crianças. Portanto, é no enfoque das relações intergeracionais que se desenvolve o estudo.

Palavras-chave:

escolarização; civilização; comportamento; interdependência; geração.

* Professora associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação (GEPHE) e do Grupo de Pesquisa Processos Civilizadores.

Preparation of civilized habits in the constitution of relations between teachers and students (1827-1927)

Cynthia Greive Veiga

Abstract:

The paper reports on the investigation of the process of change of the conceptions and practice of disciplines and the students' and teachers' behaviors based on the supposition that these changes occurred towards the civilization of costumes, as proposed by Norbert Elias. The object of this investigation was the elementary public school organization in Brazil during the first one hundred years of its regulation that is, between 1827 and 1927, first focused on the province and later on Minas Gerais State. My hypothesis is that historically, there was an important effort to change the student-teacher relations, or even to overcome violent actions at school, particularly the changes in the adult-child interdependence dynamics. Therefore, this study focuses on intergenerational relations.

Keywords:

schooling; civilization; behavior; interdependence; generation.

[...] Isto me pareceu desarrazoado: exigiam de mim trabalho inútil. Mas obedeci. Obedeci realmente com satisfação. Aquela brandura, a voz mansa, a consertar-me as barbaridades, a mão curta, a virar a folha, apontar a linha, o vestido claro e limpo, tudo me seduzia [Graciliano Ramos, 1993, pp. 109-108].

Assim Graciliano Ramos (1892-1953) relata sobre suas memórias de infância, quando na cidade de Buíque (PE) em fins do século XIX recebia as lições de primeiras letras de d. Maria, “uma senhora baixinha, gordinha, de cabelos brancos” e ainda por cima cheirosa (Ramos, 1993, p. 107). Também de acordo com o autor, “D. Maria representava para nós essa grande ave maternal – e, ninhada heterogênea, perdíamos, na tepidez e no aconchego, os diferentes instintos de bichos nascidos de ovos diferentes” (Ramos, 1993, p. 114).

As boas lembranças de sua primeira professora contrastam com o registro da memória de muitas outras pessoas, e até dele mesmo ao relatar sobre a experiência com aqueles que lhe propiciaram os primeiros contatos com as letras. A começar de seu pai, pois segundo Graciliano muitas das vezes “excedera-se em punições por causa de duas letras” (Ramos, 1993, p. 102). Diz ainda que num certo dia confirmou-se a ameaça feita pelos adultos da casa em momentos de zanga – iria para a escola! Assim relata:

A escola, segundo informações dignas de crédito, era um lugar para onde se enviavam crianças rebeldes [...] Certamente haveria uma tábua para desconjuntar-me os dedos, um homem furioso a bradar-me noções esquivas. Lembrei-me do professor público, austero e cabeludo, arrepiei-me calculando o vigor daqueles braços. Não me defendi, não mostrei as razões que me fervilhavam na cabeça, a mágoa que me inchava o coração. Inútil qualquer resistência [Ramos, 1993, p. 104].

Na literatura, trazer nas memórias de infância lembranças de sentimentos negativos em relação aos mestres e a escola não é raro. Por exemplo, Ana Maria de Oliveira Galvão (1998) ao analisar as obras do paraibano José Lins do Rego (1901-1957) também observa a presença

de forte tensão na descrição da escola. De acordo com a autora “Casa de correção, sanatório, prisão eram alguns nomes para denominar a escola. Amansar, endireitar, consertar são alguns dos verbos utilizados para falar da ação escolar” (Galvão, 1998, p. 121). Observa-se ainda que na maioria das vezes eles estão associados a uma experiência nada positiva na relação com o conhecimento.

Entretanto, tais tensões não estão relegadas ao passado, pois no tempo presente o ambiente afetivo das escolas continua sendo motivo de tensões e preocupação de pais, educadores e alunos. Em reportagem recente, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas (INEP), confirmam que problemas de comportamento e violência são comuns tanto nas escolas públicas como nas particulares lado a lado a outros tais como problemas financeiros e de recursos pedagógicos (*Folha de S.Paulo*, 11 fev. 2008, Cotidiano, p. 4). Na mesma matéria, um membro da entidade que representa os diretores de escolas de São Paulo (Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo – UDEMO) Luiz Gonzaga Pinto chega a afirmar que “Na escola que não tem uma condução firme, o aluno arrebenta com o professor”.

Ao que tudo indica, violência nas relações entre alunos e professores, existência de sentimentos de repulsa a escola e inclusive a desqualificação da função de professor em nossa sociedade, parece ter sido algo frequente na história da educação, ainda que os conflitos fossem diferentes a cada tempo. Essa constatação instiga-nos a refletir sobre o processo das alterações das condutas de alunos e professores no passado, dando-se destaque aqui as próprias mudanças nas relações entre adultos e crianças. Portanto, em sendo uma investigação histórica pretende-se analisar a constituição dessas relações no âmbito da organização da escola pública primária no Brasil durante o primeiro centenário de sua regulamentação, ou seja, entre 1827 e 1927, com enfoque para a província e depois estado de Minas Gerais.

Dessa maneira propõe-se a analisar o processo de mudança nas concepções e práticas de disciplina e comportamento de alunos e professores na escola, entendendo-se que estas se fizeram numa direção específica

rumo à civilização dos costumes, como desenvolvido por Norbert Elias (1993). Minha hipótese é de que houve historicamente um importante esforço para as mudanças nas relações entre alunos e professores, ou mesmo de superação das ações de violência na escola e isso se refere principalmente a alterações na dinâmica de interdependência entre adultos e crianças. Portanto é no enfoque das relações inter geracionais que pretendo desenvolver minha análise.

Este texto organiza-se em três itens, num primeiro são apresentadas algumas questões mais teóricas sobre o processo civilizador, relações de interdependência e violência, refletindo que a crescente racionalização dos impulsos e desejos humanos gerou uma grande tensão culminada numa economia dos afetos; em seguida serão discutidas as primeiras iniciativas de elaboração de prescrições homogêneas quanto a procedimentos de conduta e comportamento de alunos e professores e as dificuldades quanto à superação da prática de violência física contra os alunos, especialmente entre o período de 1827 e 1906 (ano este em que se organizam os grupos escolares em Minas Gerais); no terceiro item pretende-se explorar as prescrições de conduta civilizada de 1906 a 1927, bem como discutir as alterações pedagógicas (métodos, objetos, espaço, currículo) que contribuíram para a busca de uma pacificação das relações, ainda que indicassem para novas tensões.

Civilização e violência

Norbert Elias (1993), ao investigar sobre o desenvolvimento do processo civilizador na Europa, observa que tal dinâmica foi caracterizada pelas alterações do comportamento das pessoas na sociedade, integradas também a profundas mudanças políticas e econômicas ocorridas desde o século XVI. Foram acontecimentos próprios desse momento a configuração da sociedade de Corte e a formação do Estado através da monopolização de tributação e da violência física.

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. Desse modo, os atos e gestos de violência deixaram de ser comportamentos que identificavam uma pessoa de prestígio. Isso porque numa longuíssima duração histórica a prática da violência física entre as pessoas e/ou grupos como modo de resolver conflitos e até como divertimento se apresentava como rotineiro. De acordo com Georges Duby, na sociedade medieval, por exemplo, “morre e se diverte com grande brutalidade” (Duby, 1998, p. 98). Ou ainda,

Na Idade Média, a morte, tal como a dor física, contava pouco. Quando lemos os poemas, os romances escritos para distrair os nobres, surpreendemo-nos com a selvageria que evocam. Quanto ao esporte, era a guerra, ou esse simulacro da guerra que era o torneio [...] Imagine, de preferência, duas multidões vociferantes que se lançavam uma contra a outra e que apenas pensavam em apoderar-se, pela força, do adversário, de seus cavalos, de suas armas. Elas se batiam violentamente [Duby, 2000, p. 100].

Em sendo assim, podemos nos perguntar por que nos tempos atuais nos surpreendemos com atos de violência, quando aparentemente não era problema para outros períodos? Norbert Elias sugere que reflitamos sobre a importância da conquista da pacificação na história da humanidade e sobre a significativa diminuição da violência no Ocidente em comparação a outros tempos históricos. No seu entendimento uma das grandes conquistas das sociedades modernas foi exatamente a aquisição do hábito de estranhar e repudiar os atos de violência como modo de estabelecer as relações humanas.

Contudo, apesar de esse hábito ser uma conquista identificada com atitude civilizada, gostaria de enfatizar que civilização e violência não se opõem. Ou melhor, 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.

Podemos refletir então que a civilização nunca está completa, e de certa forma, está sempre ameaçada, na medida em que a permanência de padrões civilizados de comportamento e sentimentos depende tanto das condições individuais como sociais. Ou melhor, demanda a existência de estruturas muito específicas – seja de hábitos individuais estáveis de autocontrole, seja da existência de condições sociais mínimas para a existência dos indivíduos em sociedade.

Portanto é importante destacar que o processo civilizador em curso no Ocidente é também o processo de vivência das tensões entre a violência e a pacificação, tanto a nível individual como social, e nesse caso perpassado por diferenças de riqueza e poder, em menor ou maior escala. Podemos refletir que, em virtude dessa tensão, na modernidade os procedimentos de moldagem dos indivíduos para a vida em grupo se diferenciaram em relação a outras épocas.

Isso se refere à elaboração de novos elementos constituintes da alteração do comportamento humano, quais sejam: a presença de uma perspectiva de previsão, a preocupação com o futuro, a elaboração de novos rituais de convivência aliado ao desenvolvimento das ciências e do conhecimento sobre os seres humanos. Esses fatores possibilitaram alterações nas atitudes individuais e sociais rumo a uma direção específica – a produção da sociedade civilizada.

Acresce-se que a crescente ênfase na racionalização do pensamento e das ações presente no interior do desenvolvimento intelectual do ocidente atuou na direção do fortalecimento de modos afetivos mais controlados e calculados, ou ainda na “modelação da economia das pulsões” (Elias, 1993, p. 242). Associados a racionalização dos impulsos, difundiram-se os sentimentos de vergonha e embaraço onde o indivíduo experimenta sensações que entram em choque não somente perante a opinião social, mas coloca-o em conflito com a parte de si mesmo que representa essa opinião.

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, observa-se que quanto mais as restrições externas forem transformadas em autorrestrições, mais ocorre o medo de transgredir as proibições sociais. 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. São sentimentos que demandaram um longo tempo de aprendizagem e de fixação na sociedade.

Foi entre os séculos XVI e XVII que nas experiências escolares, lentamente introduziram-se orientações no sentido de elaborar uma pedagogia de dentro para fora, embora castigos e violência física ainda não fossem práticas disciplinares superadas. Destaca-se como exemplo a regulamentação dos colégios jesuítas que previa disputas, premiação e recompensas como forma de estímulo e prevenção da desordem (Cambi, 1999), ou ainda as regras das escolas lassalistas para conduta das escolas cristãs, publicadas em 1702.

Mário Manacorda (1989) realça nessas regras o desenvolvimento de uma pedagogia de sinais, poupadora de palavras e preservadora do silêncio, além da prescrição de recompensas de correções. Nas regras lassalistas a correção era tida como um meio pedagógico valioso, sendo permitidas punições através de palavras e de penitência e pelo uso de instrumentos como a férula, o chicote ou a disciplina¹.

Entretanto, havia normas para que esses instrumentos não fossem usados de maneira indiscriminada, por exemplo, a palmatória deveria ser utilizada apenas pelo mestre e para bater “somente” na palma da mão esquerda com dois ou três golpes no máximo. Também estavam proscritos práticas de violências como bofetões, pontapés, puxões de nariz, de orelhas e de cabelos, empurrões ou puxar pelo braço, atitudes estas que passam a ser consideradas como “indignas de um mestre” (Manacorda, 1989, p. 234).

1. Na regra lassalista a *disciplina* é descrita como 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” (Manacorda, 1989, p. 234).

No âmbito mais geral dessas mudanças tem-se que uma questão importante foi a alteração significativa das relações de interdependência entre os diversos grupos sociais e também no seu interior: aristocracia, burguesia, camponeses, trabalhadores urbanos, membros da Igreja; mas também nas relações entre os indivíduos. No caso enfatizo as relações entre adultos e crianças, ou seja, podemos refletir em que medida as mudanças no comportamento social dos adultos e um melhor conhecimento sobre a infância pode ter interferido na alteração das relações de interdependência entre as duas gerações.

Evidentemente que no caso das relações entre adultos e crianças a balança de equilíbrio de poder se volta quase totalmente ao adulto, mas qual a qualidade de tal interdependência na medida em que não é possível pensar adultos e crianças senão numa perspectiva relacional? Norbert Elias observa que

A criança não é apenas maleável ou adaptável em grau muito maior que os adultos. Ela *precisa* ser adaptada pelo outro, *precisa* da sociedade para se tornar fisicamente adulta. Na criança, não são apenas as idéias ou apenas o comportamento consciente que se vêem constantemente formados e transformados nas relações com o outro e por meio delas; o mesmo acontece com suas tendências instintivas, seu comportamento controlado por instintos [...] Para se tornar psiquicamente adulto, o indivíduo humano, a criança, não pode prescindir da relação com seres mais velhos e mais poderosos [Elias, 1994, p. 30, grifos do original].

A expansão de publicações para as famílias contendo reorientações de cuidado e trato com a infância podem ser observadas nos tratados de educação, em geral caracterizadas pela difusão da necessidade da economia dos afetos. Antonio Gomes Ferreira (1988), ao investigar autores de época, observa que Alexandre de Gusmão em obra de 1685, “A arte de criar bem os filhos na idade da puerícia”, condenava os mimos, defendia a disciplina e a obediência, mas indicava para castigos físicos moderados. Também Fénelon (1651-1715), em “Da educação das filhas”, orientava os pais para “ameaçar pouco, castigar ainda menos e aplicar penas tão ligeiras quanto

possível, mas sempre acompanhadas de circunstância que pudessem provocar na criança a vergonha e os remorsos” (apud Ferreira, 1988, p. 273).

Assim, a partir de meados do século XVIII, diferentes saberes e acontecimentos concorreram para as alterações nos comportamentos das famílias e na educação das crianças. Entre eles podemos destacar o higienismo e no século XIX, a escolarização, a industrialização, a eugenia, a consolidação de uma moral burguesa e o desenvolvimento de uma cultura de privatização e intimidades.

Especialmente aqui, destaco no século XIX, a difusão dos saberes elementares para todas as camadas da população como indicador do pensamento das elites de que era necessário estender as civilidades a todos, como forma de completar o projeto de civilização. Para isso desenvolveram-se no início do século XIX as experiências das escolas mútuas, sistematizadas pelos ingleses Bell (1753-1832) e Lancaster (1778-1838) que entre outras coisas, propuseram o fim dos castigos físicos. Um autor do final do século XIX, Octave Greard, afirmava que,

É um dos títulos dos fundadores das escolas mútuas o reconhecimento público de ter proscrito as punições corporais – a palmatória e o chicote – que, até então, eram usadas; e não será demais reconhecer terem procurado substituir no coração dos alunos o sentimento de medo pelo sentimento de honra, ou como disse M. de Laborde, o sentimento da vergonha bem administrado [apud Lesage, 1999, p. 27].

A elaboração da civilização pensada na tensão entre violência e pacificação indica para importantes tentativas de mudanças no trato entre as pessoas. Norbert Elias e John Scotson (2000) salientam ainda que a violência é oriunda de uma lógica de rejeição, cabe ao pesquisador problematizar a cada tempo o que se rejeita. Também Hannah Arendt (2000) traz importante reflexão sobre a violência, que em alguns aspectos se aproxima de Elias, particularmente na sua discussão de que a violência não é a fonte do poder, o que nos provoca a pensar sobre os modos e as escalas de como nossa sociedade relaciona violência e poder, especialmente na escola.

Podemos afirmar que no caso do processo de institucionalização da escolarização elementar houve um forte apelo para o estabelecimento de novas relações entre alunos e professores, a começar pela instalação das Escolas Normais e profissionalização dos docentes na perspectiva de que um mestre civilizado não se improvisa. Mas a possibilidade de funcionamento de novas práticas somente foi possível na medida em que o Estado passou a ter o monopólio da educação, ou seja, os dirigentes das nações e/ou os representantes do povo passaram a elaborar políticas públicas de educação rumo à diminuição das tensões e a homogeneização do comportamento social.

Organização da nação, da escola e dos procedimentos civilizadores (1827-1906)

No Brasil a monopolização da instrução elementar pelo Estado, como em outras nações do Ocidente, esteve inserida no rol das ações destinadas a estender as civilidades a todo cidadão. Estamos denominando como monopolização o investimento realizado logo após a Independência (1822) para regulamentar o funcionamento das aulas públicas e particulares. Diferentemente do período colonial, onde a escolarização não era fator essencial de autoafirmação da metrópole, no período imperial e mesmo com a República a difusão da instrução pública elementar se apresenta como condição mesmo de realização de uma nação. Portanto a instrução elementar gratuita foi estabelecida como direito do cidadão, tal qual rege a Constituição de 1824, e, como dever dos pais ou responsáveis em fornecê-la para seus filhos (seja a domicílio, em aula particular ou pública), de acordo com a lei n. 3 de 1835, na província de Minas Gerais².

Esses dois elementos, o direito à instrução e o dever dos pais, foram os alicerces definidores da monopolização realizados a partir de várias

2. Após o ato adicional à Constituição de 1834 houve a descentralização na administração da instrução elementar, esse fator acabou por produzir diferenças entre as províncias brasileiras na periodização e regulamentação do ensino.

contradições, tensões e limitações, mas que definitivamente consolidaram o Estado como monopolizador dos saberes necessários à produção de uma sociedade civilizada, onde minimamente os sujeitos deveriam ser instruídos para serem úteis a si mesmo e à sociedade, enquanto atitudes básicas para o favorecimento de coesão social. Especificamente em Minas Gerais destaca-se ainda que a institucionalização da instrução pública elementar não foi um investimento para o benefício das classes abastadas, pois a legislação era flexível, possibilitando o ensino doméstico e as aulas particulares.

De acordo com dados de pesquisa concluída (Veiga, 2003), constituíram a clientela-alvo as classes pobres, negras e mestiças da província, portanto em consonância com as concepções e ações presentes em outras sociedades a respeito da necessidade de civilizar o povo e como forma de completar o ideal de civilização. Conhecer os sujeitos da escola é, pois fundamental para refletirmos sobre o conteúdo dos discursos elaborados pelas elites, e perguntarmos a quem se destinava a civilização a ser oferecida pela escola.

Pela legislação observa-se um esforço na tentativa de difundir novos tratos entre alunos e professores, mas também houve muitas tensões na sua aplicação, uma vez que diferentes fatores concorriam para a predominância de uma pedagogia rude, caracterizada pela violência dos adultos contra as crianças, destacando que muitas das vezes tal relação conflituosa reforçava a negação da escola e do conhecimento por parte das crianças. Por sua vez, também gerava indisposição do professor pelo bom cumprimento de seu próprio ofício.

Entre esses fatores há de se destacar a presença ao longo do século XIX da predominância de modos de ensino sustentados pela memorização, ausência de materiais pedagógicos, precariedade do mobiliário escolar, professores despreparados ou ainda predominância de conteúdos muito abstratos para os alunos. A respeito desse problema, Graciliano Ramos, assim relata sobre as aulas de primeiras letras,

Foi por esse tempo que me infligiram Camões, no manuscrito. Sim senhor: Camões, em medonhos caracteres borrados – e manuscritos. Aos sete anos, no interior do Nordeste, ignorante da minha língua, fui compelido a

adivinhar, em língua estranha, as filhas do Mondego, a linda Inês, as armas e os barões assinalados [...] Deus me perdoe. Abominei Camões [Ramos, 1993, pp. 120-121].

Destaca-se que para compreendermos o lugar dos debates a respeito da disciplina escolar no Brasil é preciso refletir que tal discussão é parte do processo de formação do Estado nacional brasileiro onde a monopolização da força física e a monopolização da instrução elementar, diferentemente dos países europeus, se fizeram concomitantemente ao longo do século XIX. A questão do controle da força física no Brasil apresenta-se ainda como um tema especial dado a tradição histórica da violência exercida pelos colonizadores e pelas elites proprietárias em relação aos escravos e aos índios.

Sobre a disciplina escolar, na lei imperial de 12 de outubro de 1827 que mandava criar as escolas de primeiras letras nos lugares mais populosos do império, há a prescrição de castigos “pelo método de Lencastre” (sic). Não há referências nessa lei sobre o que os legisladores estariam definindo como caracterizadores desses castigos, entretanto, a tomar pelos estudos a respeito do método mútuo, as indicações eram de proscrição dos castigos físicos e estabelecimento de punições de cunho moral.

Entretanto, no caso da província mineira, contrária as orientações do educador inglês Joseph Lancaster (1778-1838), houve a aprovação de um documento em 1829, intitulado “Castigos Lancasterianos – Em consequência da Resolução do Exmo Conselho de governo da província de Minas Gerais, mandando executar pelos Mestres de 1^{as} Letras e de Gramática Latina”. Em texto sobre o ensino mútuo em Minas Gerais, Luciano Mendes de Faria Filho e Walquiria Rosa (1999) analisam esse documento e afirmam a existência da indicação de castigos físicos praticados com crueldade, embora houvesse também a defesa da emulação. Em relação à repercussão de tais métodos disciplinares, os autores comentam as críticas a tais castigos, publicadas em um jornal local, sendo possível observar que a argumentação se fez na direção dos princípios da civilidade, na necessidade de uma disciplina que inspirasse a dignidade em substituição ao medo.

Através de outras fontes nota-se a aplicação das orientações presentes no documento de 1829 e também interrogações sobre a sua eficácia. Em um relatório de um delegado literário de 22 de junho de 1835, este registra em relação aos castigos o seguinte,

O Ex.mo Governo mandou adoptar os que se indicam no Sistema Lancaster: na 1^a. Visita que fiz à aula encontrei em uso a gonilha de madeira. Esta, porém, e as cadeias para os pés me pareceram contrastar com a proscriita palmatória, a cesta, a caravana mais servirão para distrair, que para corrigir a mocidade³ [PP 1/42, caixa 2, p. 63].

Já em correspondência ao presidente de província, de 4 de maio de 1836 outro delegado afirmava que os “castigos alencastrianos” eram perigosos para jovens de baixa idade (PP 1/42, caixa 5, p. 23). Portanto, a apropriação indevida das prescrições de Lancaster para a disciplina dos alunos, por parte das elites mineiras, sem dúvida nenhuma mereceria maiores estudos, mesmo porque as orientações se associavam às técnicas de violência contra os escravos e que estiveram em questão na época. Em contrapartida, estudos relativos ao ensino mútuo em outras províncias brasileiras, como Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul (Bastos & Faria Filho, 1999), demonstram que as orientações disciplinares das escolas de ensino mútuo eram fiéis ao pensamento de Lancaster, ou seja, contra castigos físicos.

Na primeira regulamentação provincial de Minas Gerais sobre a instrução pública, o regulamento n. 3 da lei n. 13 de 7 de maio de 1935, não foi utilizado a expressão “castigo lancasteriano” e assim prescrevia o artigo 39: “Os professores poderão corrigir moderadamente seus alunos, abstendo-se de expressões grosseiras e de tratos aviltantes e que longe de os chamar a obediência, tendam a fazer-lhes perder o pejo”. Entretanto, a partir da leitura de ofícios e correspondências diversas, observa-se que

3. Gonilha: círculo de ferro que se encaixava no pescoço dos escravos fujões; cadeias: corrente de anéis ou de elo de metal, grilhão (*Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, 1986).

duas questões se apresentavam para os professores e até mesmo para os delegados e inspetores, quais sejam o que viria a ser correção moderada e como expor os alunos à vergonha.

Por exemplo, na mesma correspondência citada anteriormente, entre delegado e presidente de província, aquele diz que os professores fizeram consulta a respeito do artigo 39. Segundo o delegado os professores têm perguntado se podem continuar a “corrigir os alunos com palmatoadas a vista da costumância”, o que o delegado afirma que seu pensamento está em consonância com a lei, ou seja, explica que correção moderada é o não uso de tratos aviltantes como açoites e bofetadas, que a “atual civilização tem proscrito”. Afirma ainda que considera os “castigos alencastrianos” perigosos, além de que por não estar definido em lei o que é correção moderada, não se julga habilitado para resolver tal dúvida e pede que o presidente de província “ordene o que for justo”.

É muito interessante como que as práticas de coibição de violência física em uma sociedade escravocrata marcada, na “costumância” por essas atitudes, se tornam um desafio para os gestores do ensino, em virtude da necessidade do cumprimento da lei, além dos conflitos que estabelecem com as famílias. Esse é o caso de uma correspondência de 24 de fevereiro de 1838 (PP 1/42, caixa 10, p. 39), na qual o delegado expõe ao presidente o caso de um pai que dá queixa do professor que castigou arbitrariamente um dos seus filhos, tendo-lhe dado, em uma só manhã, 33 palmatórias a fim de o menino compreender as contas. O delegado relata que essa não era a primeira notícia que tinha das atitudes do professor e, portanto era necessário tomar providências. Em outra correspondência de 5 de abril de 1838 (PP 1/42, caixa 10, p. 57) também o delegado descreve o comportamento de um professor que desempenha os deveres do magistério, mas “tem-se mostrado muito ríspido com os alunos, fazendo uso em demasia da palmatória, afirma ainda que ordenou-lhe que os castigos “não excedessem no máximo 5 palmatórias”. Ao final do mesmo ano, um relatório de 24 de novembro de 1838 continua dando notícias do mesmo professor,

[...] é forçoso dizer que suas maneiras ríspidas, seu gênio arbitrário, seu sistema de aguçar o entendimento bronco dos alunos por meio da palmatória,

em contradição ao que eu expressamente lhe tenho ordenado, guardando-lhe o poder discricionário das palmatórias, infelizmente contrabalançam os salutares efeitos da lei [PP 1/42, caixa 12, p. 37].

Ainda nesses registros o delegado expõe que os pais dos alunos os estão tirando da escola em função dos maus tratos que sofrem. Essa mesma atitude é relatada em vários outros documentos, inclusive quando a violência era praticada pelos monitores das aulas mútuas. Em 14 de maio de 1837, encontramos o ofício do delegado a respeito de um pai que reclama do professor, dizendo ser ele doente e não ensinar bem, sendo que os filhos ficam por conta dos decuriões que os maltratavam “com régua, nascendo dali brigas” (PP 1/42, caixa 8, p. 4). Em decorrência disso, o pai anuncia que os filhos deixarão de frequentar a escola e que ele mesmo vai ensinar-lhes em casa.

Pelo que foi possível observar na documentação analisada, a questão dos castigos físicos foi tornando-se realmente um problema. As autoridades comentam em seus relatórios a necessidade de outras práticas disciplinares. Em correspondência de 1 de abril de 1837, o delegado destaca a necessidade de estabelecer um “método único para a polícia interna das escolas, dois poderosos estímulos, o castigo e a recompensa, a correção e o prêmio” (PP 1/42, caixa 7, p. 7), sugere ainda que os prêmios sejam materiais escolares.

Também não havia inicialmente muita clareza e definição sobre como fazer o aluno “perder o pejo”, conforme prescrito no regulamento n. 3. Uma importante contribuição foi feita pelo professor Assis Peregrino, quando em seu relatório de 13 de abril de 1839 sobre método de ensino, por época de seu retorno de viagem à França como missão de governo, expunha de modo especificado novos procedimentos de conduta escolar. Relata que fazem parte dos meios disciplinares de uma escola de ensino simultâneo: a ação dos vigilantes (monitores); os registros de matrícula, frequência e desempenho do aluno; a distribuição do tempo e dos trabalhos; as ordens; as recompensas e punições; os exames (Código 236, 13 abr. 1839).

Especialmente em relação às punições e recompensas, afirma Peregrino que a melhor educação é aquela feita pelo emprego da docilidade,

do raciocínio e das persuasões. Entretanto, curiosamente ele coloca em dúvida a suficiência desses meios para “nossas escolas”, reconhecendo a necessidade do uso da “severidade para manter a ordem e submeter à obediência os caracteres indóceis”. Para o professor isso se devia, principalmente, à viciosa educação das famílias, que podia variar da “extrema indulgência às pancadas”. Dessa maneira, condenando com veemência os castigos corporais, ele enfatiza a emulação, embora indique as formas de punição, quando necessárias, na seguinte hierarquia:

- 1.º Perda de pontos.
- 2.º Repreensão diante dos companheiros.
- 3.º Distribuição de um ou mais bilhetes de satisfação
- 4.º Obrigação de ficar por algum tempo na aula depois de seus companheiros se retirarem.
- 5.º Ficar me pé em lugar para isso designado.
- 6.º Trazer um escrito pendurado no pescoço designando a natureza do crime.
- 7.º Expulsão provisória de aula.
- 8.º Inscrição do nome do menino no quadro negro que somente será retirado quando reparar as faltas.
- 9.º Comunicação aos parentes [Código 236, 13 abr. 1839].

Peregrino enfatiza a ação educativa de expor os alunos a situações de vergonha e embaraço por meio do uso público dos “escritos de punição” que, segundo ele,

São algumas pranchas de um palmo quadrado, em que estejam escritas em grandes caracteres certas palavras, como por exemplo: PREGUIÇOSO, FALADOR, MENTIROSO, BRINCADOR etc. Estes escritos estarão suspensos na escrivaninha do professor e patentes a toda aula. O aluno que cometer um crime trará por algum tempo, pendurado ao colo aquele escrito que se refere ao crime [...] o aluno que é assim castigado fica em pé sobre o estrado, e exposto a toda a aula [Código 236, 13 abr. 1839].

Adverte ainda para a cautela no uso desse tipo de punição que deve ser feito com moderação e reserva, para que não perca o efeito moral. Por sua vez as recompensas deveriam ser indicadas para se evitar as punições, no intuito de produzir “sentimentos virtuosos, amor próprio e satisfação dos pais e parentes”. Sua aplicação se faria a partir do bom desempenho e comportamento dos alunos, podendo receber “bilhetes de satisfação”, mudar de divisão ou classe (mais adiantada), além de elogios públicos perante os demais alunos e até autoridades, inscrição do nome em quadro de honra e recebimento de medalhas.

Outra orientação que permitia a exposição dos alunos era a sugestão de que após a realização dos exames finais houvesse a distribuição de prêmios para os melhores na presença de autoridades e dos habitantes dos lugares. Aliás, tanto a legislação quanto as correspondência e os relatórios, nos dão indícios da realização de atos desse tipo, inclusive a prescrição legal era de que os exames fossem realizados por época do Natal em razão do fato de haver, próximo a essa data, uma afluência de pessoas nas vilas e cidades.

As orientações de Peregrino tiveram repercussão ampla, pois já nos registros de datas posteriores é notória a influência das ideias presentes no seu relatório. Em 10 de outubro de 1839, o delegado, fazendo menção à lei de orçamento provincial relativa à instrução pública, registra que

Por este artigo é V. Ex. autorizado a dar prêmios aos alunos que mais de distinguirem. Ora V. Ex. conhece perfeitamente a necessidade que tem os jovens de certos estímulos que desafiando-lhes o brio, e despertando-lhes a emulação, façam neles brotar o salutar desejo de sempre se avantajarem uns aos outros, e de cada qual procurar ser o primeiro, e sem igual, e tão bem que é este meio mais prazeroso e eficaz para se fazer a instrução e conseguir-se o progresso dos alunos [Código 235, 10 out. 1839].

A partir da década de 1840, a legislação passou cada vez mais a enfatizar os castigos morais. Na resolução n. 311 de 8 de abril de 1846, afirma-se que os meios disciplinares são os do método simultâneo. O regulamento n. 44 de 1859 estabelecia penas aos professores que exce-

diam nos limites disciplinares e praticassem, através de atos e palavras, ações imorais e obscenas. O regulamento n. 49 de 1861 permite castigos moderados, desde que não sejam aviltantes e somente o regulamento n. 56 de 1867 proibiu claramente os castigos corporais, o que foi reiterado em outras legislações.

Apesar de as legislações preverem o fim dos castigos corporais, as fontes documentais indicam-nos para uma tensão permanente entre os professores que insistiam nos castigos físicos e pais que condenavam os abusos. Numa carta ao inspetor escolar um pai de aluno da cidade de Queluz denuncia em 1893 o professor primário Severino Ferreira da Silva que havia batido no seu filho com vara de marmelo além de ter sido ameaçado de morte quando esteve na escola para buscar explicações (Código 726, 1893).

Em ofício ao secretário do Interior de 1902, o inspetor diz que não forneceu atestado de frequência a um professor de São Gonçalo do Pará por este não ter apresentado os mapas de frequência dos alunos, informa ainda que ele não tinha nenhuma força moral sobre os alunos, havendo a prática de apelidarem e espancarem uns aos outros, tendo o professor também espancado um aluno (Código 2766, 1902). De mesmo modo os professores reclamam do comportamento dos meninos, esse é o caso do professor da segunda cadeira masculina de Ubá, ele se queixa da grande falta de disciplina e refere-se ao fato de ter apreendido duas facas de ponta levadas à escola por seus alunos (Código 2789, 1905).

Noutra direção houve progressos na legislação sobre a atuação do professor sendo constante a necessidade de se comprovar a sua capacidade para atuar como educador. É o que acontece quando em 12 de setembro de 1862, como parte do processo de concurso à cadeira de professor de instrução elementar na província de Minas Gerais, o pretendente Theodolindo encaminha ao delegado de polícia Manoel Dias pedido de emissão de um atestado de sua conduta, conforme exigido em lei, para o exercício da docência. Era necessário atestar:

1º Ser o suplicante cidadão brasileiro

2º Se tem prática de ensinar as primeiras letras

3º Se é suficiente para educar a mocidade

4º Se é irrepreensível, exemplar no seu modo de viver

5º Se goza de conceito público e estima

6º Sob sua vida moral anterior e religião

7º Sob sua civilidade e delicadeza para com seus concidadãos e se é pai de família

Enfim se é probo e tem os conhecimentos das matérias de ensino e se consta ter qualquer nódoa [Códice 975].

Entendo que normalizações desse tipo se apresentavam na perspectiva de proteger as crianças e difundir atitudes de relações respeitadas entre adultos e crianças. Isso porque na documentação é abundante casos de violência praticados por professores em relação aos alunos, que vão muito além de “palmatoadas”, com destaque para assédio sexual em virtude de embriagues, estupro, além de casos de violência física por discriminação racial. Em 1901, o inspetor municipal de Ubá, Lázaro Ramos, pede a suspensão de ensino do professor Antonio Augusto Rosa, pois este se embriaga constantemente e maltrata moralmente os alunos (Códice 2752); no ano de 1905 foi aberto processo disciplinar contra o professor Marçal Benigno de Oliveira, da cidade de Bicas, o inspetor atesta que ele tinha por hábito acariciar as pernas dos meninos oferecendo-lhes dinheiro (Códice 2789).

É importante ressaltar também, além das tensões geracionais, a presença de violência nas relações étnico-raciais. Em ofício de outubro de 1897, o inspetor escolar em visita à cidade de Santa Rita registra reclamações acerca de uma professora que, entre outros problemas, destratava os alunos que “não vestem pele branca” e não dissimulava o desprezo “que experimenta em tratar com meninos de cor e cabelo ruim”. Essa informação chegou ao inspetor por meio de cartas de pais de alunos; em uma delas o pai fala que “seus filhos são de cor inferior aos filhos da professora e que ela não ensina a meninos de cor morena” (SI, série 4).

As discussões acerca da importância de os professores desenvolverem condutas civilizadas para o trato com os alunos assumem grande destaque na literatura pedagógica. No processo de alteração das concep-

ções pedagógicas sobre disciplina, expresso no deslocamento da ênfase aos castigos físicos para outros meios disciplinares, também ocorreu uma maior ênfase na necessidade de melhor preparo do professor.

Mas em fins do século XIX a precariedade de funcionamento da escola elementar em Minas Gerais era de toda a ordem, destaca-se que muitos dos inspetores registravam o problema de uma escola constituída de alunos e professores de “todas as procedências” e a difícil realização da tarefa de civilizar. Tendo em vista as origens étnicas raciais e de classe dos alunos das escolas públicas, a propagação e o desenvolvimento das teorias raciais, o aprofundamento das desigualdades de riqueza há de se refletir mais detidamente também sobre o significado no Brasil do discurso da “ádua missão do professor”. Por sua vez, é importante analisar sobre o que teria tornado possível a partir das primeiras décadas do século XX a alteração da conduta de alunos e professores rumo a uma direção de atitudes mais pacificada?

Ciência, escola homogênea e civilização (1906-1927)

Desde fins do século XIX no âmbito da legislação educacional não há mais nenhuma dúvida quanto à proibição de castigos físicos, havendo indicações de outras punições além da prática de distribuição de prêmios em eventos públicos. Uma lei 1892 prescrevia na sequência: advertência, repreensão particular, repreensão perante a classe, privação do recreio, suspensão até 15 dias e expulsão (Mourão, 1962, p. 37). Também se reiteram as punições para os professores que cometessem faltas ou crimes de ofensa moral. Os educadores buscaram novos procedimentos de maneira que estabelecer hábitos civilizados na relação professores e alunos.

Ainda que divulgadas já no período imperial, nas primeiras décadas republicanas ocorreram mudanças significativas no processo de escolarização das crianças no Brasil. Entre elas destaca-se o surgimento dos grupos escolares, o aperfeiçoamento das Escolas Normais, a reestruturação da escola como equipamento urbano e mudanças na concepção dos espaços escolares e seus usos (pátio, ginásio, auditórios, cantina,

biblioteca, jardins, horta, museu, sala de aula); estruturação de novos conteúdos e métodos de ensino; proliferação de materiais pedagógicos; divulgação do ideário da escola nova; intensificação dos debates sobre a função da educação pública; ampliação da produção intelectual e de grupos de intelectuais engajados nos debates sobre a educação, o ensino e políticas educacionais. Em que pese presença de diferenças nas alterações ocorridas nos estados, é certo que nessa época ocorreu uma intensa mobilização para reformas educacionais⁴.

No estado de Minas Gerais houve em 1906 a instituição dos grupos escolares, no ano seguinte da Escola Normal da Capital⁵. Em outubro 1927, além da comemoração nacional do centenário da regulamentação da instrução pública no Brasil, exatamente em razão desse ato comemorativo, estabeleceu-se a reforma do ensino primário no estado em consonância com o movimento de reformas ocorridas em outros estados do Brasil durante a década de 1920, no âmbito das discussões sobre a escola nova.

Para discutirmos a elaboração de dispositivos civilizadores associados às novas mudanças, podemos organizar três agrupamentos de iniciativas que pretenderam não somente dar continuidade as preocupações já encaminhadas no século XIX, mas também inovar⁶. Um primeiro estaria relacionado ao cada vez maior desenvolvimento e difusão dos conhecimentos científicos sobre as crianças e as demandas para os novos cuidados com a infância, alterando significativamente as relações de interdependência entre adultos e crianças e, portanto, na relação professor

-
4. Ainda até 1930 (quando se cria o Ministério da Educação e Saúde) a administração e a regulamentação da escola primária brasileira encontram-se descentralizadas, com diferenças entre os estados.
 5. Ressalta-se a inauguração em 1897 da nova capital de Minas Gerais, Belo Horizonte.
 6. Rita de Cássia de Souza também investigou as práticas disciplinares na educação mineira durante a divulgação do ideário escolanovista (Souza, 2004). Fundamentada nas concepções de Foucault, a interessante pesquisa da autora destaca o meio escolar como disciplinador que se interpõe entre alunos e professores. Contudo há de se pensar que no processo civilizador a ênfase na disciplina foi além do autocontrole e do controle externo, mas principalmente se estabeleceu como organizadora das dinâmicas relacionais entre governos, famílias, professores e alunos.

e aluno isso reforçará ainda mais a necessidade do cargo de professor primário ser assumido por mulheres.

O segundo refere-se à inovação nos métodos, materiais pedagógicos e estabelecimento de espaços educativos como a biblioteca e o museu; o terceiro dispositivo diz da organização de um currículo escolar que introduziu de modo sistematizado outros conteúdos de ensino (canto, desenho e trabalhos manuais, educação física, educação moral e cívica, aulas de urbanidade e polidez) e novas atividades escolares, tais como, recreio, festas, danças, hora da leitura, horta etc.

Quanto aos novos saberes sobre a infância, as pesquisas da biologia e da psicologia do século XIX e XX viriam fundamentar cientificamente os novos cuidados com a criança. No intuito de difundir informações sobre o trato com as crianças e filhos, multiplicaram-se publicações especializadas para as mulheres e mães de família, em geral escritas por médicos.

No final do século XIX foi criado um novo ramo do conhecimento médico, a pedologia, para estudar a crianças em todos os aspectos: fisiológico, psicológico e moral; seguiram-se novos ramos, antropometria, pedotécnica, psicopedagogia, pediatria, entre outros, associado à publicação de revistas especializadas voltadas para o meio acadêmico, e instalação de laboratórios e enfermarias nas escolas. Esse conjunto de mudanças sem dúvida possibilitou a elaboração de novas relações de interdependência entre adultos e crianças. Poderíamos falar de uma interdependência funcional, no qual o cuidado da criança pela família passa a ser orientado pela ciência de modo a garantir o seu bem-estar físico e emocional e de uma interdependência social, referente à proteção da criança pelo estado, por meio de instituições várias entre elas a escola. No século XX ampliou-se a “vigilância social” em relação aos modos públicos e privados de tratamento da infância, interferindo significativamente no aumento das responsabilidades dos adultos e das instituições na cadeia das gerações (Veiga, 2006).

Em regulamentação escolar de 1910 a base de toda a disciplina na escola é descrita como “a afeição mútua entre alunos e professores”, para isso o professor deveria cumprir seus deveres, despertar interesse nas lições, ter dignidade, ser exemplo de conduta e com isso desenvolver

nos alunos autoconfiança e compreensão de seus deveres (apud Mourão, 1962, p. 197). Em artigo do boletim *Vida Escolar*, intitulado “O carinho na escola”, Firmino Costa já divulgava o mesmo entendimento:

Alguns professores, educados nos velhos moldes, julgam que o melhor meio para conseguir-se freqüência e boa disciplina na escola, é castigar physicamente a creança. Prova-nos cabalmente esse engano, o modo como os professores antigos eram olhados por seus alunos: com terror e aversão. Sentiam as creanças prazer em falhar da escola, somente para não estarem em contacto com aqueles que os maltratavam. Hoje, porém, que o modo de educar, pela quase totalidade de professores é inteiramente diverso, as crianças tratadas na escola com carinho e delicadeza, acham prazer em frequental-a e conseguem aprender [*Vida Escolar*, 1908, n. 30, p. 2].

Assim, desde fins do século XIX e início do XX educadores apostaram em novas concepções pedagógicas como alternativa para a violência. O mesmo autor no artigo “Disciplina Escolar”, de 15 de maio de 1907, aconselha que para manter a ordem, o professor deve ser educado e procurar ensinar de modo atraente e animado, captar a simpatia e confiança dos alunos, diz ainda,

A polidez e a justiça, que devem sempre acompanhá-lo no magistério, obterão aquelles fins essenciaes à disciplina escolar. Assim como a grosseria aliena sympathias, irritando ou atemorizando os meninos, assim a polidez torna-os de bom humor, alegres e pacientes [*Vida Escolar*, 1907, n. 4, p. 1].

Sobre os métodos e materiais pedagógicos, esses referem-se aos novos procedimentos de aprendizagem que buscaram inovar pela ênfase na participação das crianças, indicando para uma outra relação entre alunos e professores. Integrados ao movimento denominado como escola nova ou escola ativa de fins do século XIX, os educadores da época apresentaram uma nova concepção da função do professor na sala de aula como crítica a rigidez e modos autoritários então presentes, enfatizando uma participação mais ativa das crianças durante o processo de aprendizagem.

Desse modo a divulgação do método intuitivo poderia ser também problematizada como integrante das novas dinâmicas civilizatórias na medida em que ele propõe uma relação bastante diferenciada com o conhecimento em diferenciação às práticas de memorização. Que relação estabelecer entre civilização, método intuitivo e novos materiais pedagógicos? Principalmente mudanças no equilíbrio de poder entre alunos e professores, na medida em que, teoricamente, os alunos são chamados a participarem das aulas, por meio da exploração dos sentidos, manipulação de objetos, execução de trabalhos manuais e fazerem várias atividades como protagonistas do seu processo do ensino aprendizagem. Essa perspectiva ganhou densidade com a crítica dos escolanovistas ao uso mecânico das “lições de coisas” e a elaboração mais sistematizada de proposições metodológicas cuja caracterização é a participação ativa das crianças (Carvalho, 2002).

Tornar a aula agradável e a aprendizagem prazerosa, antes de tudo, são atitudes que pressupõe uma relação de interdependência entre alunos e professores mais equilibrada do ponto de vista das relações de poder e da diminuição da opressão à criança. Nesse aspecto destaca-se o aparecimento de materiais pedagógicos específicos destinados ao apoio às aulas expositivas (mapas e cartazes) bem como ao uso dos alunos (ábaco, prismas, quebra cabeça, jogos de encaixe, fusos etc.) e ainda o aumento de circulação de livros infantis. Ainda nesse conjunto de proposições esteve o estabelecimento de novos espaços educativos como a biblioteca e o museu – todo esse suporte para disseminar o prazer de aprender e tornar as relações mais pacíficas em sala de aula.

Sobre os novos conteúdos e as novas atividades escolares percebe-se que integram um novo tempo. Acompanhando o pensamento de Norbert Elias, temos que as tensões entre violência e pacificação favoreceram o desenvolvimento das artes, literatura e da música. Assim Elias afirma em relação ao processo civilizador,

A vida torna-se menos perigosa, mas também menos emocional ou agradável, pelo menos no que diz respeito à satisfação direta do prazer. Para tudo

o que faltava na vida diária um substituto foi criado nos sonhos, nos livros, na pintura. De modo que, evoluindo para se tornar cortesã, a nobreza leu novelas de cavalaria; os burgueses assistem em filmes a violência e a paixão erótica [...] Parte das tensões e paixões que antes eram liberadas diretamente na luta de um homem com outro terá agora que ser elaborada no interior do ser humano [Elias, 1993, p. 203].

Entre o conjunto de disciplinas escolares destaca-se a sistematização das aulas de educação física, canto, desenho e trabalhos manuais, instrução moral e cívica, urbanidade. Acresce-se a organização de diversos eventos por meio de festas escolares e festas de escolares na cidade, bem como a previsão no horário escolar diário de tempo para recreio. Tais aulas e atividades apresentavam objetivos específicos diferenciados, embora todas possuam o sentido da civilização dos costumes.

A importância das aulas de canto, desenho e trabalhos manuais foram conteúdos divulgados desde o século XIX e principalmente pelos indivíduos ligados ao movimento da escola nova. Integram um esforço de propagar a educação estética como procedimento fundamental para o cultivo das sensibilidades, concepção desenvolvida por autores clássicos, principalmente pelo filósofo alemão Schiller (1759-1805). O objetivo dos educadores do século XX combinava educação das mãos (motricidade) e das habilidades artísticas com a exploração dos sentidos e cultivo do gosto. A principal inovação do período foi a exibição do aprendizado artístico das crianças em exposições de trabalhos, auditórios e festas para públicos ampliados (Veiga, 2000).

A prescrição de atividades físicas diz das preocupações relativas à boa formação física como componente dos saberes do higienismo em difusão na época, mas também esteve associado aos novos saberes da psicologia e pedagogia em relação à importância de exercícios físicos e brincadeiras para o desenvolvimento e melhor desempenho das crianças. Sem negar a ênfase na disciplinarização dos corpos presente principalmente na educação física, como analisa Tarcisio Vago (2002), há de se destacar o significado dessas inovações naquele tempo, quando está em questão o entendimento da necessidade da mudança de comportamentos

e hábitos nas relações entre os indivíduos como quesito de constituição de uma sociedade civilizada.

Já o ensino da instrução moral e cívica e de urbanidade possuía a orientação de exercício cotidiano⁷. Esses conteúdos estiveram essencialmente voltados para a mudança de hábitos em público, seja nas manifestações de amor a pátria (sentimento este muito reclamado desde o Império) seja nas relações com o grupo. Nos programas educacionais a prescrição de realização de festas cívicas e comemoração de datas nacionais se apresentaram como fator de elaboração de uma identidade coletiva.

Por sua vez as lições de urbanidade poderiam ser praticadas por meio de atos de gentileza e de gestos como os de agradecimento e desculpa, em situações informais ou mesmo aproveitando uma aula de leitura (fábulas, por exemplo) como sugere o programa da escola infantil de 1912 e o programa dos grupos escolares de 1925 (Mourão, 1962). Em artigo na *Revista do Ensino*, “O ensino da polidez nas escolas”, Gustavo Penna argumenta a favor deste conteúdo refletindo sobre o contraste “entre o que fomos outr’ora e o que foram outros povos”, ou seja, os hábitos inerentes as nossas origens étnicas condenam nosso passado, mas também a nossa distância de outras sociedades quanto ao refinamento dos costumes. Para o autor a descortesia pode ser apenas uma inadvertência ou descuido, nada que uma boa educação desde pequeno não resolva (*Revista do Ensino*, 1927, p. 540).

Considerações finais

Nos anos de 1827 a 1927 podemos afirmar que houve mudanças nas relações de interdependência entre adultos e crianças, alunos e professores, expressas nas prescrições legais de alteração do comportamento, mas também nos registros que revelam queixas de pais, professores e gestores do ensino sobre insatisfações quanto às atitudes dos sujeitos envolvidos

7. Estudos sobre ensino de civilidades e urbanidades na escola numa longa duração histórica (1845-1950) vêm sendo desenvolvidos por Maria Teresa Santos Cunha (2007).

com a escola. Entre as discussões sobre a quantidade de “palmatoadas” a serem aplicadas nos meninos e as manifestações pedagógicas para a suspensão da violência física e substituição por ações que levassem a uma aprendizagem prazerosa ocorreu mudanças na direção de pacificação nas relações entre adultos e crianças. Ou principalmente passou-se a estranhar a violência como mediadora das relações geracionais.

Por sua vez, no período ocorreram várias mudanças na estrutura das escolas públicas primárias brasileiras – se na época imperial são frequentadas basicamente por crianças dos estratos pobres da população, nas primeiras décadas republicanas, grande parte dos alunos com frequência regular são oriundas das camadas médias. Ainda como característica dessa escola, destaca-se a homogeneização das classes escolares, por meio de testes psicológicos, e do professorado dos grupos escolares, então oriundos das Escolas Normais. É bom lembrar que o censo de 1920 detectou um índice de apenas 24,5% de alfabetizados em todo o Brasil (IBGE, 1990).

De acordo com Norbert Elias “nenhuma pacificação é possível enquanto a distribuição de riqueza for muito desigual e as proporções de poder demasiado divergentes” (Elias, 1997, p. 401). Levando em consideração os dados aqui discutidos é possível concluir que o desenvolvimento da postura de estranhamento do uso da violência física entre professores e alunos esteve associado a alterações nas relações de poder, mas também na diminuição de rejeições.

No primeiro aspecto concordo com Hannah Arendt (2000) de que a violência não é fonte de poder. É possível que a melhor profissionalização dos mestres (adultos) e, portanto, a ampliação de seus conhecimentos sobre os alunos (crianças), assim como a implantação de políticas de educação inovadoras, tenham contribuído para uma maior legitimidade da autoridade do professor, melhor distribuição de poder entre alunos e professores, mas também ampliação do reconhecimento da importância da escola. Se não se conquista poder com violência e sim com simpatia, essa nova postura possibilitou atenuar as rejeições, seja dos professores, dos alunos, da escola, dos modos de ensinar e aprender, do espaço etc.

De outro lado, podemos nos perguntar: até que ponto a maior homogeneização da origem étnica e de classe social dos alunos e professores dos grupos escolares também não teriam sido fatores que possibilitaram a diminuição da violência física na escola? Ou melhor, no contexto dos anos iniciais da República, de ampliação da difusão das concepções liberais, ideais meritocráticos e eugenia, a presença de maioria de alunos brancos e de classe média teria sido fator de consolidação do ideal de escola civilizada?

Referências bibliográficas

ARENDT, H. *Sobre a violência*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

BASTOS, M. H. C.; FARIA FILHO, L. M. de. *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: EDIUPF, 1999.

CAMBI, F. *História da pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.

CARVALHO, M. M. C. de. Pedagogia da Escola Nova, produção da natureza infantil e controle doutrinário da escola. In: FREITAS, M. C. de; KUHLMANN JR., M. *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, M. T. S. Ser de cerimônia: manuais de civilidade e a construção de sujeitos históricos (1920-1960). In: NEPOMUCENO, M. de A.; TIBALLI, E. F. A. (orgs.). *A educação e seus sujeitos na história*. Belo Horizonte: Argumentum, 2007.

DUBY, G. *Ano 1000, ano 2000: na pista de nossos medos*. São Paulo: UNESP, 1998.

ELIAS, N. *O processo civilizador: formação do Estado e civilização*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993. V. 2.

_____. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

_____. *Os alemães: a luta pelo poder e a evolução do *habitus* nos séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

_____.; SCOTSON, J. L. *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FARIA FILHO, L. M. de; ROSA, W. M. O ensino mútuo em Minas Gerais (1823-1840). In: BASTOS, M. H. C.; FARIA FILHO, L. M. de (orgs.). *A escola elementar no século XIX, o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: EDIUPF, 1999.

FERREIRA, A. G. *Três propostas pedagógicas de finais de seiscentos: Gusmão, Fenelón e Locke*. Coimbra: Universidade de Coimbra/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 1988.

GALVÃO, A. M. de O. “A palmatória era a sua vara de condão”: práticas escolares na Paraíba (1890-1920). In: FARIA FILHO, L. M. de (org.). *Modos de ler/formas de escrever: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. *Estatísticas históricas do Brasil*. Séries econômicas, demográficas e sociais de 1550 a 1988. Rio de Janeiro: IBGE, 1990.

LESAGE, P. A pedagogia nas escolas mútuas do século XIX. In: BASTOS, M. H. C.; FARIA FILHO, L. M. de (orgs.). *A escola elementar no século XIX, o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: EDIUPF, 1999.

MANACORDA, M. A. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1989.

MOURÃO, P. K. C. *O ensino em Minas Gerais no tempo da República*. Belo Horizonte: Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, 1962.

NOVO DICIONÁRIO AURÉLIO DE LÍNGUA PORTUGUESA. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

RAMOS, G. *Infância*. Rio de Janeiro: Record, 1993.

SOUZA, R. de C. de. Práticas disciplinares na educação mineira. Uma leitura das reformas educacionais de 1925 e 1927. In: GOUVÊA, M. C. S. de; VAGO, T. M. *História da educação: história de escolarização*. Belo Horizonte: Horta Grande, 2004.

VAGO, T. M. *Cultura escolar, cultivo dos corpos: educação physica e gymnastica como práticas constitutivas dos corpos das crianças no ensino primário de Belo Horizonte (1906-1920)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

VEIGA, C. G. Educação estética para o povo. In: LOPES, E. M.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. *História social da infância: crianças pobres e não brancas na institucionalização da instrução pública elementar em Minas Gerais, século XIX. Relatório de Pesquisa (Pós-doutoramento em História) – Departamento de História, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.*

_____. *Cultura escrita: representações da criança e o imaginário de infância. Brasil, século XIX. In: FERNANDES, R.; LOPES, A.; FARIA FILHO, L. M. (orgs.). Para a compreensão histórica da infância. Porto: Campo das Letras, 2006.*

Fontes documentais

Arquivo Público Mineiro:

Presidência da Província

PP 1/42 caixas 2, 5, 7, 8, 10 e 12.

Seção Provincial

SP códices 235, 235, 975.

Secretaria do Interior

Códices 726, 2752, 2766, 2789.

Série 4, Instrução Pública, Portarias do Presidente do Estado e do Secretário.

Livro da Lei Mineira, Ouro Preto: Typografia Provincial.

Coleção das Leis do Império do Brasil de 1827. Rio de Janeiro: Typografia Nacional, 1878.

CONSTITUIÇÃO Política do Império do Brasil (25 mar. 1824). In: DANTAS JUNIOR, J. da C. P. *As constituições do Brasil*. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1937.

Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG):

REVISTA DO ENSINO. Organ Oficial da Directoria da Instrucção. Bello Horizonte, ano III, n. 22, ago./set. 1927.

Biblioteca Pública de Lavras (Minas Gerais):

VIDA ESCOLAR. Boletim Quinzenal do Grupo Escolar de Lavras. Editado pelo prof. Firmino Costa, n. 4 e 30.

Endereço para correspondência:

Cynthia Greive Veiga

Rua Lunardi, 248

Belo Horizonte -MG

CEP 30770-030

E-mail: greive@fae.ufmg.br

Recebido em: 31 mar. 2008

Aprovado em: 4 jun. 2008