

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Dissertação de

Mestrado em História da Educação

Castigo de dura, uma no cravo outra na ferradura

A teoria e a prática da disciplina na escola primária

Fins século XIX e princípios século XX



Maria da Conceição Rodrigues Leite e Barros

Porto, 2005

**Ao meu marido e
aos meus pais**

Os meus mais sinceros agradecimentos vão para aqueles que, de uma forma directa ou indirecta, me ajudaram na concretização deste projecto:

O meu marido pela compreensão pelo tempo que não passámos juntos e
pelo seu auxílio na recolha de muitas informações;

Os meus pais pelo esforço que fizeram ao longo da vida para que eu pudesse
realizar os meus sonhos;

Os meus amigos que me estimularam e compreenderam as minhas ausências;

A minha querida Maximina Girão que me incentivou nos momentos de desânimo
e pelo tempo que perdeu a ler os meus “rascunhos”;

O Prof. Doutor Luís Alberto Alves pela compreensão demonstrada aquando dos atrasos,
pela sensibilidade revelada perante alguns dos problemas particulares
e pela sua exigência e organização.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	4
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL: <i>Poder disciplinar versus disciplina escolar</i>	
1. O poder disciplinar – aproximações às teorias de Michel Foucault	20
2. A importância das palavras – clarificação dos conceitos	34
CAPÍTULO II - A DISCIPLINA NA ESCOLA PRIMÁRIA: A FORMAÇÃO DO CIDADÃO	
1. ESCOLA PRIMÁRIA	52
1.1. Âmbito, funções e objectivos	55
1.2. A componente formativa dos currículos	59
1.2.1. A formação do cidadão liberal	60
1.2.2. A formação do cidadão republicano	67
2. A DISCIPLINA ESCOLAR: O SEU PAPEL NA FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO	74
2.1. As funções da disciplina escolar: uma educação da vontade	75
2.2. A disciplina na sala de aula	79
2.3. Os meios disciplinares	82
CAPÍTULO III - «ABAIXO O MESTRE-ESCOLA! VIVA O PROFESSOR DE HOJE!»	
1. A NECESSIDADE DE PREPARAÇÃO DO PROFESSORADO PORTUGUÊS	98
1.1. A formação inicial	102
A disciplina escolar no currículo da formação de professores	102
Os manuais de pedagogia	117
1.2. A formação contínua	129
As conferências pedagógicas	129
Os congressos pedagógicos	142
CAPÍTULO IV - OS CASTIGOS CORPORAIS NA IMPRENSA PEDAGÓGICA: O CASO DA PALMATÓRIA	
1. Modelos disciplinares divergentes	153
2. Os castigos corporais na imprensa pedagógica	155
3. O caso da palmatória – os plebiscitos	168
3.1. O Plebiscito da <i>Revista das Escolas</i> (1896)	170
3.2. O Plebiscito d' <i>A Lanterna</i> (1916)	178
CONCLUSÃO	192
Bibliografia	197

INTRODUÇÃO

A História da Educação tem sofrido, entre nós, nos últimos anos, uma forte divulgação. No entanto, a maioria dos trabalhos que têm surgido tratam, essencialmente, temas como a organização do sistema educativo português, os programas leccionados, a legislação estruturante, os métodos de ensino ... surgindo a relação professor-aluno ou os meios de manutenção da *disciplina escolar* como meras referências num contexto global. Estes conteúdos, raramente, têm sido analisados como objecto de estudo primordial.

Aqueles que de algum modo estão inseridos no meio escolar são levados a reflectir, frequentemente, sobre os actos pedagógicos, os métodos, as finalidades e as diferentes tendências que lhe são subjacentes. Numa das várias reflexões que surgem, constantemente, na vida dos professores deparamo-nos com um problema que, desde logo, consideramos interessante como possível objecto de estudo – os castigos corporais aplicados como método disciplinar nas escolas, nomeadamente, as do ensino primário. As discussões que tantas vezes vemos e ouvimos nos meios de comunicação social, fizeram-nos constatar que esta problemática não é apenas característica da sociedade “tolerante” em que vivemos, nem é certo que esta seja assim tão tolerante. Na realidade, a partir de algumas leituras, apercebemo-nos de que a aplicação ou não de correctivos físicos aos alunos tem vindo a suscitar dúvidas e debates desde os finais do século XVIII, para não dizer desde as origens da instituição escolar. Desde essa altura os castigos corporais tornaram-se objecto de contestação na sua essência.

A *disciplina* e as sanções educativas são do âmbito do não-dito, isto é, ninguém fala muito do assunto mas são parte integrante e indissociável do quotidiano escolar. A disciplina e a punição são associados, hoje em dia, a um período de tempo que pode ser considerado como a “idade das trevas” dos métodos pedagógicos, uma época de barbárie em que prevaleciam os métodos punitivos violentos. No entanto, esta associação não diz respeito em concreto aos dois conceitos mencionados, muito pelo contrário, o que se pretende focar é especificamente o caso dos castigos físicos em educação. Este tipo de sanção se é considerado, totalmente desaconselhado na relação pais-filhos, foi, radicalmente, banido das escolas nos presentes regulamentos legais, tendo-se passado para o extremo oposto em que aquele professor que pune fisicamente pode ser punido judicialmente.

Seguindo, as clarificações de Erick Prairat, na sua obra *La sanction en éducation* (2003), podemos detectar vários argumentos para defender a abolição destas punições: *argumentos jurídicos* que baseando-se nos direitos da criança defendem que ela deve ser protegida contra todas as formas de violência; *argumentos científicos* que, tendo por base várias pesquisas, levaram à conclusão de

que a aplicação repetitiva de castigos corporais tornam as crianças mais violentas, o que põe em causa a finalidade da educação dado que longe de socializar, cria adultos violentos e com dificuldades de relacionamento; *argumentos políticos* que, apoiando-se na ideia de defesa dos direitos da criança, levam à adopção de legislação proibitiva dos castigos corporais; *argumentos sócio-educativos* que, por um lado, reconhecem que os castigos corporais são relativamente ineficazes para suprimir as condutas socialmente indesejáveis, o que acontecendo é passageiro e ligado ao medo e, por outro, colocam em evidência uma ligação entre punições corporais e comportamentos anti-sociais (mais do que educar, os castigos físicos perpetuam a ordem da violência). (Prairat: 2003, 24-28)

No entanto, se esta é a situação generalizada da comunidade científica, o mesmo não se pode dizer de algumas pessoas que afastadas, ou não, do meio educativo continuam a defender a aplicação deste tipo de correctivos nas escolas. Esta observação pode ser facilmente constatada pelo facto de, ainda em 2002, ter sido publicado um artigo intitulado “*Escolas Privadas Inglesas Não Aceitam o fim dos Castigos Corporais*” (*Público*; Sábado, 1 de Junho de 2002). Neste artigo pode ler-se que, tendo os castigos físicos sido proibidos em 1999, os directores de cerca de 40 colégios privados continuavam em luta nos tribunais pelo seu restabelecimento. Um desses directores afirmava que este desejo se baseava na necessidade desse tipo de punição para «*inculcar os valores de uma disciplina justa e clara, representativa da nossa maneira de preparar as crianças para a vida em sociedade*».¹

Mas existe um outro problema que convém referir. A maioria de nós tem tendência para idealizar os seus tempos de escola e este facto provoca, no dizer de António Nóvoa, duas formas de amnésia, “*a amnésia por excesso e a amnésia da ausência*». Por um lado, «*glorifica-se a imagem idealizada de uma escola que nunca existiu, apagando tudo o que poderia perturbar a harmonia do retrato*», por outro, o discurso político que defende a ruptura total com o passado para procurar construir o futuro. (J. Ramos do Ó: 2003, Prefácio, XX)

Corremos assim o risco de perpetuar indefinidamente um conjunto de práticas obsoletas, ou então de esquecermos que tudo o que existe nos nossos dias tem uma raiz e um fundamento no passado. Continuamos a falar com base naquilo que nós próprios vivemos nos nossos tempos de escola, a debater argumentos que pensamos do nosso tempo sem tomarmos consciência que alguns dos pressupostos disciplinares que hoje consideramos tão inovadores já têm um longo percurso. Não somos capazes de admitir que as nossas concepções não foram por nós inventadas, que não foi a

¹ Os castigos preconizados por estes directores passavam por açoites para os alunos mais novos e pelas reguadas e palmadas com sapatos de desporto para os mais velhos. É interessante verificar que os argumentos em que os advogados se basearam para defender esta causa nos tribunais se relacionavam essencialmente com a questão religiosa, insistindo em passagens bíblicas e numa imagem da humanidade com propensão para o mal. Assim, a aplicação dos castigos físicos deveriam ser permitidos a cristãos devido às suas crenças religiosas.

nossa sociedade tolerante, humanizada e defensora do bem-estar que transformou as mentalidades... Como compreender, afinal, que se discute, há mais de uma centena de anos (para não dizer mais!), a validade pedagógica de uma prática quando ainda há poucos anos ela continuava vigente nas nossas escolas? É esse o caso da polémica que rodeia a aplicação ou não de castigos corporais nas escolas – ficamos escandalizados quando ouvimos certas notícias que nos dão conta de punições físicas aplicadas por professores e, por outro lado, perante a crescente indisciplina de que ouvimos falar, não deixamos de relembrar os “bons, velhos tempos” em que o medo das punições e o respeito temeroso do professor nos controlava os ímpetos.

É este duplo sentimento que o presente trabalho procurará abordar, saber quando e em que moldes esta dicotomia teve origem. Não sabemos exactamente em que momento da investigação, que inicialmente pretendia focar os castigos corporais, nos apercebemos deste problema mas pensamos que, por um lado, a leitura da obra de Michel Foucault e, por outro, a descoberta e análise do material da imprensa pedagógica, nomeadamente os plebiscitos sobre o uso da palmatória, nos fizeram reavaliar o real interesse que este insignificante contributo poderia ter. Na realidade, ao lermos algumas das respostas que certos professores deram nessas consultas e ao analisar os argumentos apresentados para defender ou rejeitar aquela prática, não podemos deixar de ter a sensação de que o assunto não pertence apenas ao campo dos vestígios históricos, pois muita da argumentação dos docentes é actual e continua a ser usada. Foi, portanto, esta percepção da actualidade do tema que nos fez reposicionar os objectivos e a orientação desta dissertação.

Numa perspectiva sobejamente desenvolvida por J. Ramos do Ó, queremos procurar aqui romper com a ideia linear da associação do tipo de disciplina preconizada e aplicada nas escolas, ao regime político estabelecido. A interpretação parece ser bem mais complexa do que isto. Realmente, o período em análise é disso exemplo – passando-se de uma Monarquia Constitucional para uma República esperar-se-ia que as práticas disciplinares sofressem alterações profundas quando na realidade o que acontece é que os regulamentos monárquicos são mantidos em vigor. Por outro lado, seria de supor que a aplicação de punições físicas às crianças das escolas fossem uma característica dos regimes ditatoriais, como o que existiu entre nós no período 1926-1974, e, na realidade, isso não é consensual. Todos sabemos que os castigos físicos eram aplicados durante no Estado Novo, mas também o eram durante a República e mesmo após o 25 de Abril. Assim, podemos compreender o que diz J. Ramos do Ó, acerca da continuidade e da permanência de certos aspectos da escola portuguesa, quando afirma que *«a própria instituição escolar apresenta uma gramática escolar estável de há muito e que, sob muitos aspectos nos parece como impermeável, na sua lógica organizacional, às tentativas de a reformar, durante todo o século XX.»* (2003: 13) A escola como instituição

enquadrada num todo social parece resistir às mudanças que vão surgindo na sociedade, mantendo um conjunto de elementos organizativos que continuam a prevalecer, apesar das críticas, como o modelo da classe, a forma de divisão e organização do tempo, os métodos de avaliação etc.

A interpretação deste fenómeno não pode ser feita estabelecendo-se uma relação directa entre os dois factores (modelo disciplinar e regime político), será necessário introduzir outras variantes como o desenvolvimento e a evolução das mentalidades, em geral, e a dos pedagogos e professores, em particular. A manutenção da prática deve-se, essencialmente, à dificuldade em arranjar alternativas ou aos obstáculos na sua implementação. De nada valeram os Regulamentos do século XIX e as portarias proibitivas – a aplicação dos castigos corporais manteve-se na acção quotidiana dos professores e é isto que devemos procurar explicar. Como diz E. Prairat *«le problème est qu'une pratique peut perdurer, même si l'idée qui la légitime est théoriquement disqualifiée; l'abolition des châtiments corporels à l'école en est un bel exemple. Ce qui rend obsolète une pratique, c'est la claire conscience de son inutilité.»* (2003, 31) Ora, parece ter sido esta consciência que não se impôs entre o professorado português, se uns poucos consideravam que eles poderiam ser até prejudiciais, muitos outros continuaram a defender que eram imprescindíveis para assegurar a boa ordem escolar e o progresso dos alunos.

A escolha do tema e a sua justificação

A escolha do tema da dissertação e, consecutivamente, o delinear do seu âmbito preciso foi um processo que resultou do contacto com diferentes trabalhos que, de uma maneira ou de outra, nos foram aguçando o interesse e apurando o desejo de saber mais sobre um assunto que ainda hoje suscita acérrima polémica. Não podemos deixar de referir alguns desses trabalhos.

O primeiro contacto com a problemática dos castigos corporais na educação fez-se através de um trabalho encontrado numa das muitas pesquisas feitas na Internet sobre História da Educação – *A Study Towards Corporal Punishment as an Educational Procedure from the Earliest Times to the Present*. Este trabalho, da autoria de Robert McCole Wilson, permitiu-nos contactar com distintos posicionamentos, diferentes pela sua época mas também diversos por defenderem ou contestarem a aplicação dos castigos físicos nas escola e na educação das crianças de uma forma geral. Nesse momento, a intenção investigativa centrava-se na possibilidade de fazer algo semelhante para o nosso País, não pretendendo porém abarcar um tão vasto período, que não caberia num trabalho deste tipo nem no âmbito cronológico deste mestrado.

O contacto com alguns artigos isolados publicados sobre o tema, permitiu começar a compreender que os castigos corporais se inseriam numa problemática mais ampla – a *disciplina escolar*. O momento da viragem na direcção da investigação verificou-se com a leitura de “*Vigiar e Punir*” de Michel Foucault. Apesar do seu objecto de estudo se centrar nas cadeias e na aplicação de penas judiciais permitiu-nos tomar consciência de que a análise da questão disciplinar se poderia colocar no campo, bem mais aliciante, das relações de poder que se pretendiam estabelecer em dada sociedade na medida em que a formação do futuro cidadão não era fenómeno inconsciente, mas um período colocado ao serviço da ideologia vigente ao procurar tornar os seus cidadãos úteis, produtivos e dóceis perante a sociedade. Deste modo, a análise da *disciplina escolar* poderia mostrar de que forma em Portugal se procurou criar esse cidadão.

Mas não tínhamos ainda chegado ao tema central! Em que nível de ensino deveria incidir este estudo? A escolha recaiu sobre a escola primária. Este foi o grau de ensino privilegiado: ao longo do século XIX (o chamado “*século da escola*”), pelos governos liberais que procuraram alargá-lo a todos os cidadãos, submetendo-o ao controle do Estado; e, nos inícios do século XX, devido às preocupações republicanas em diminuir o elevado analfabetismo que grassava no nosso País.

A escola primária assumiu uma importância vital na tentativa de desenvolvimento cultural e progresso económico de Portugal, mas ela tornou-se, também, um elo de ligação entre todos os cidadãos portugueses – ao favorecer a frequência escolar de todos os indivíduos de ambos os sexos, revelava-se a preocupação em garantir a coesão da sociedade portuguesa através da transmissão de um conjunto de valores que se deveriam constituir como uma base unificadora da Nação. Conhecer os valores difundidos e a forma de os inscrever indelevelmente na conduta das crianças começou a orientar a pesquisa.

A *disciplina na escola primária* tornou-se assim o tema central da investigação que viria a dar origem a esta dissertação. É claro que os castigos corporais não desaparecem deste estudo, pelo contrário, eles surgem enquadrados num dos meios disciplinares utilizados na escola para assegurar a ordem e garantir o progresso intelectual e moral dos alunos.

Investigações prévias neste âmbito

Uma rápida observação das prateleiras das livrarias, na secção de pedagogia ou ciências da educação, permite-nos entrar em contacto com várias obras pedagógicas actuais que incidem sobre a problemática da *disciplina escolar* – estudo de comportamentos indisciplinados em sala de aula, a relação pedagógica entre professor e alunos ou o controlo disciplinar do grupo-turma, o papel das sanções em contexto escolar etc. No entanto, estes textos pretendem acima de tudo servir como

auxiliares para o trabalho dos docentes no que diz respeito à manutenção da ordem na sala de aula. Ora, apesar da importância que possam ter, e têm na vida de um docente, estes trabalhos apenas nos permitiam ter uma noção restrita do problema pois não fazem uma abordagem à evolução histórica da questão da disciplina.

Muitos estudos actuais na área da Pedagogia, nomeadamente realizados em França, centram-se no papel da sanção, e mais concretamente da sanção educativa, no processo de socialização da criança. Estes trabalhos tendem a mostrar que a disciplina e a existência de sanções ao longo da vida escolar da criança e do adolescente são essenciais para que se tornem adultos conscientes das suas responsabilidades. Pela abordagem histórica que fazem, para demonstrar a evolução dos sistemas punitivos escolares, estas obras revelaram-se muito importantes na nossa pesquisa. Exemplo disto são as obras de Eirick Prairat, *La Sanction en Éducation* (2003), e *Sanction et Socialisation. Idées, résultats et problèmes* (2002) ou *Discipline et punitions à l'école* (1987) de Bernard Douet. Em Portugal, também foram dados alguns passos neste sentido com Maria Teresa Estrela, *Une Étude sur l'indiscipline en Classe* (1986) ou Ivo Domingues, *Controlo disciplinar na escola – processos e práticas* (1995).

Entretanto, tornava-se imperioso, encontrar algumas abordagens históricas do tema. Rapidamente, nos apercebemos da falta de trabalhos concretos, de cariz historiográfico, sobre o assunto. À excepção de algumas referências breves, encontradas em diferentes obras de História da Educação, meramente ilustrativas do pensamento pedagógico de cada época, os “castigos corporais como método educativo” não parecem ter suscitado ao longo dos anos um grande interesse por parte dos investigadores.

No entanto, durante as nossas pesquisas prévias pudemos entrar em contacto com uma tese de mestrado intitulada *Os Castigos Corporais na Escola Primária do Estado Novo (1930-1940)*, apresentada, no ano de 2001, por José Manuel Cordeiro Batalha, no Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. No momento em que surgiu esta referência, pensamos que a sua existência seria eventualmente uma desvantagem para a nossa pesquisa uma vez que poderia pôr em risco a sua concretização. O facto de, recentemente, alguém ter trabalhado o assunto poderia causar alguma redundância de investigações. Porém, consideramos, agora, que ela se tornou importante para colocar este projecto em perspectiva e procurar encontrar um ângulo de análise que mais se adequasse àquilo que se pretendia fazer. Desde logo conseguimos ultrapassar um dos principais problemas – a delimitação temporal da investigação –, estabelecendo como marco para o término da pesquisa um período que terminaria na 1ª República.

Além desta dissertação, referência mais concreta ao que parecia ser o nosso âmbito de acção, encontrámos alguns outros trabalhos que de alguma forma nos davam preciosas indicações: outras teses de mestrado, também de 2001, da autoria de M^a Clara Monteiro França, *Com tino e compostura, História da disciplina escolar do Liceu SÁ da Bandeira (1925-56)*, ou a de Carlos Abreu, defendida em 1999, *Limpos, sadios e dóceis: História da Saúde escolar em Portugal no Estado Novo (1930 a 1960)*. No entanto, a primeira, apesar da incidência na questão disciplinar e abordando alguns aspectos que se tornaram importantes, não incide em concreto na escola primária e, a segunda, procura, essencialmente, demonstrar a importância da disciplina ao nível da higiene moral, da alma, durante o Estado Novo. Portanto, o objecto de estudo destes trabalhos diferia ou no nível de ensino ou no espaço temporal analisado.

Não podemos, contudo, deixar de notar que o estudo da *disciplina escolar* tem vindo, desde os últimos anos da década de 90, a ser abordado sob diferentes perspectivas. Já em 2003, foi editada uma obra que aprofunda a questão – *O Governo de si mesmo. Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel século XIX – meados século XX)*, da autoria de Jorge Ramos do Ó. Apesar de também esta obra incidir no ensino liceal, a grande amplitude temporal que analisa permitiu-nos fazer algumas extrapolações que consideramos muito relevantes no nosso percurso investigativo.

Há a realçar que a maioria destes trabalhos apresenta um factor em comum – a filiação conceptual nas teorias de Michel Foucault sobre a sociedade disciplinar que se construiu ao longo dos dois últimos séculos e que assenta na análise das relações de poder existentes dentro dessa sociedade e que são determinantes para a construção de determinados modelos de sujeitos.

Enquadramento temporal

Delimitado o tema da investigação, tornava-se vital estabelecer o arco temporal do estudo. A escolha recaiu sobre os finais do século XIX e os inícios do século XX, um período que corresponderá ao último quartel de oitocentos e às duas primeiras décadas de novecentos.

A determinação deste período tem por base uma inclinação especial por este período de grandes alterações sociais, mentais e políticas ocorridas na sociedade portuguesa e, por outro lado, pela verificação de que esta foi uma fase rica na produção legislativa ao nível do ensino primário, o que denota a preocupação dos governos em regulamentar, de uma forma cada vez mais pormenorizada todos os aspectos da vida escolar (Reforma de Instrução Primária, de Rodrigues Sampaio datada de 2 Maio de 1878; Reforma do Ensino Primário de Jaime Moniz de 1894 e seu Regulamento publicado 18 de Junho de 1896; Reforma do Ensino Primário de 1901 e respectivo

regulamento publicado em 19 de Setembro de 1902; Reforma de 29 de Março 1911 e Regulamento do Ensino Primário Geral publicado em 1919).

Este é ainda um período em que, pela afirmação crescente da Pedagogia como “ciência da educação”, se promovem debates sobre diversos temas ligados ao ensino e nos quais se insere a *disciplina escolar*. O problema do modelo disciplinar a implementar, nomeadamente nas escolas primárias, começa a levantar questões que põem em causa o modelo tradicional baseado na submissão cega do aluno à total autoridade do professor, surgindo cada vez mais aqueles que acreditam na ideia da liberdade regulada em que mais do que o medo é necessário incutir na criança o respeito pelos seus deveres de modo a que seja cada vez mais capaz de conduzir ele próprio a sua conduta – a disciplina externa é denunciada em favor da disciplina interior ou da autodisciplina.

Esta situação relaciona-se directamente com aquilo que J. Ramos do Ó afirma ser o desenvolvimento de um «*saber positivo*» que associou «*à cultura escolar psicólogos, médicos, higienistas e demais experts da profilaxia da sociedade e da alma das crianças e dos jovens*» (2003, 10). Um saber que, desenvolvendo-se no último quartel do século, se impôs no 1º quartel do séc. XX atingindo a sociedade, no seu todo, e o poder político, em particular, o que viabilizou um conjunto de estudos sobre a criança e que influenciou profundamente as teorias pedagógicas e, consequentemente, as práticas educativas.

Estes estudos podem ter sido o motor que deu origem a que o tema da *disciplina escolar* e dos castigos corporais se tornasse cada vez mais como alvo de preocupação legislativa provada pela Portaria de 26 de Setembro de 1893, oriunda da Direcção Geral de Instrução Pública que ao procurar estabelecer normas reguladoras da frequência das escolas, demonstra a necessidade sentida pelo legislador em esclarecer que sendo permitido o estímulo dos alunos por meio do emprego de prémios e castigos, se encontravam expressamente proibidos os castigos corporais. O tópico é ainda um dos eleitos para a maioria das Conferências Pedagógicas instituídas pela reforma de 1878 e realizadas na década de 1880 (analisaram-se as de 1883, 1884, 1886 e 1887); é integrado nos programas dos Congressos Pedagógicos e de Professores como é o caso do Congresso Hispano-Português-Americano (1892), 1º Congresso Pedagógico da 2ª circunscrição escolar de Coimbra (1906), 1º Congresso Pedagógico de Instrução Primária e Popular (1908); e, por fim, mas não menos importante, aparece amplamente debatido na imprensa de educação e ensino, em quase todos os títulos consultados e praticamente em todos os anos surgiram diversos artigos que, de forma directa ou indirecta, aludiam a este assunto.

Filiação ideológica e conceptual

Procurando esclarecer a filiação ideológica e conceptual desta dissertação não poderemos deixar de realçar três autores que se tornaram indispensáveis ao longo deste percurso – Jorge Ramos do Ó, Eirick Prairat e, claro, Michel Foucault em quem, aliás, os outros dois se baseiam na construção das suas próprias perspectivas.

Partindo, deste modo, de alguns destes trabalhos, esta dissertação insere-se na tentativa de determinar o papel da disciplina na formação do indivíduo e na construção e manutenção da ordem social estabelecida. A disciplina aparecerá, assim, dentro de um contexto das relações de poder que se estabelecem entre os diferentes actores, nomeadamente, entre o Estado, os professores e o aluno, na medida em que é sempre vista como um mecanismo para conduzir, e alterar, a conduta das crianças desde tenra idade.

Objectivos da investigação

Esta incursão na problemática da *disciplina escolar* não possui a pretensão de descobrir ou produzir conhecimento realmente novo, procura antes de mais «*compreender melhor os significados de um acontecimento ou de uma conduta*». (Quivy: 1998, 19)

À medida que a pesquisa avançava sentiu-se a necessidade de ir adaptando a questão que, inicialmente, tinha servido como orientadora – *que atitudes foram reveladas pela sociedade, nomeadamente, os sujeitos envolvidos directamente no ensino (pedagogos, professores e, claro, os legisladores) perante os castigos corporais como método educativo?* Já vimos que os castigos corporais, em concreto, passaram para segundo plano e que a *disciplina escolar*, no seu todo, tomou o seu lugar pelo que era necessário definir uma nova questão que servisse de base a esta nova orientação, mas a amplitude do problema levou a que fossem estabelecidas não uma mas várias questões de partida:

- *Qual ou quais os modelos disciplinares implementados na escola primária portuguesa?*
- *Quais os argumentos em que cada um deles se baseava?*
- *Até que ponto se implementou o novo tipo de disciplina defendido pelo movimento da escola nova?*

Na realidade, veremos que o corpo desta dissertação apresentará dois modelos disciplinares que se digladiavam no período em estudo – a disciplina imposta e a autodisciplina. Os defensores destes modelos apresentavam argumentos que muitas vezes se confundem e entrecruzam e que, enquanto uns afirmam uma posição definida, outros optam por alternativas de meio-termo que defendem a manutenção de certas características do modelo dito tradicional mas com meios de

implementação mais suaves. No entanto, um factor perturbou toda a análise – por que razão se procurava, institucionalmente, implementar um modelo de disciplina baseada no exemplo, na liberdade, na responsabilidade e nos meios dissuasores, enquanto os professores na sua esmagadora maioria continuavam a implementar na prática das suas escolas os meios punitivos que incluíam os castigos corporais, no geral ou sintetizados na famosa palmatória. Como justificar a manutenção de uma prática depois de ela ter perdido a sua base teórica de apoio, depois dos argumentos que a legitimavam terem caído por terra? É isto que se passa com a *disciplina escolar* ao nível dos castigos corporais. Eirick Prairat, debruçando-se sobre este problema, considera que é a clara consciência da inutilidade que torna uma prática obsoleta, ora será que era essa consciência que faltava aos professores portugueses?

Foram estas as questões que nos inquietaram e que nos permitiram estabelecer os objectivos da investigação:

- Integrar a *disciplina escolar* no quadro conceptual foucaultiano relacionando-a com noções como “arte de governo”, “microfísica de poder”, “governo de si mesmo”;
- Determinar as funções formativas da escola primária na tentativa de construir um cidadão susceptível de se inserir na sociedade de forma útil e produtiva;
- Relacionar a componente formativa dos futuros professores e dos programas de ensino primário com o tipo de cidadão e de modelo disciplinar que se pretendiam instituir;
- Definir os argumentos que suportam cada um dos modelos disciplinares apresentados,
- Compreender os discursos resistentes dos professores à abolição dos castigos corporais na escola primária.

Escolha e justificação do título

Este título surgiu durante a pesquisa terminológica em Dicionários de Língua Portuguesa do século XIX. Na edição de 1890 do *Diccionario da Língua Portuguesa* de António Moraes e Silva, na definição do conceito de castigo aparecem adágios como *Quem dá o ensino, dá o castigo* e este que se tornou título *Castigo de dura², uma no cravo outra na ferradura*.

Este provérbio pareceu-nos apropriado para tentar transmitir aquilo que é analisado ao longo da dissertação – por um lado, a durabilidade da problemática da aplicação de castigos, corporais ou não, na escola e, por outro, a ideia de alguma discrepância entre a teoria (no cravo) e a prática (na ferradura) das metodologias de ensino. Os professores eram formados dentro de um espírito de aplicação mais dos castigos morais e, de preferência, do desenvolvimento da autodisciplina, mas na

² Esta palavra surge pela contracção de duração.

prática, perspectiva que nos é dada pelos plebiscitos, a situação era diferente – os professores não só aceitam e aplicam como defendem a continuidade do velho sistema disciplinar baseado nas punições físicas apesar de sintetizadas na palmatória.

Há, no entanto, uma outra forma de compreender este dito que se relaciona com a percepção de que o educador deve usar, por um lado, de toda a sua paciência e compreensão para fazer ver o que de errado tem a conduta dos seus alunos e, por outro, a permanência da possibilidade de aplicar os castigos mais rigorosos. Na realidade, estes ditos populares prestam-se a diferentes interpretações e poderíamos ainda seguir um pouco os argumentos de alguns articulistas da imprensa pedagógica consultada que referem que a utilização constante dos castigos fazem com que eles percam eficácia, deixa de corrigir e revolta o aluno contra o professor.

É de salientar que apesar de ser pouco usado, este provérbio continua a constar dos diferentes Dicionários e compilações deste género o que demonstra que não desapareceu ainda, totalmente, da cultura portuguesa.

Fontes, Percurso da Investigação e Metodologia aplicada

A investigação teve início com algumas leituras prévias, nomeadamente, a já citada obra de Michel Foucault, *Vigiar e Punir*. A partir daqui, procurou-se começar a recolha de alguma documentação relevante: documentos legais que permitissem compreender de que forma o poder político via a questão e a forma como evoluiu ao longo do século XIX e início século XX; depois procurou-se informação sobre o tema nas Conferências pedagógicas realizadas na década de 1880, nos congressos pedagógicos e em manuais de pedagogia utilizados na formação pedagógica dos professores no ensino normal primário assim como nos planos de estudo destas escolas. Não poderemos esquecer que uma fonte essencial desta dissertação foi a imprensa de educação e ensino, tendo-se consultado cerca de 14 títulos dos quais se realçam os de maior importância – *Educação Nacional, O Ensino, A Federação Escolar, Gazeta Pedagógica, O Meu Jornal, Revista das Escolas, Revista de Educação e Ensino e Revista Escolar*.³

Além destes jornais ou revistas de vocação pedagógica, houve ainda necessidade de consultar alguns números de outros periódicos de cariz generalista mas que de alguma forma intervieram em polémicas educativas, de que é exemplo o Plebiscito ao uso da palmatória cuja referência se encontra em *O Meu Jornal* mas que rapidamente nos levou ao jornal que efectivamente lançou esta consulta aos professores – *A Lanterna*. Além deste, foi necessário confirmar referências

³ Além destes foram ainda consultados outros títulos que, no entanto, pelo escasso tempo em que foram publicados, apenas forneceram alguns poucos artigos sobre a temática em estudo, é o caso de títulos como *Boletim Pedagógico de Lisboa, Educação, A Escola Primária, A Instrução, Jornal da Infância* ou *O Magistério Português*.

em outros jornais de grande importância como o *Diário de Notícias* ou *O Primeiro de Janeiro*, e outros de importância relativa como *A Ordem*, *A Vanguarda*, *A Montanha*, *Notícias do Norte* ou *Ecos de Cerveira*.

Estes periódicos forneceram informações genéricas sobre o tema, mas também permitiram aceder ao pensamento de alguns autores de importância reconhecida para o tema – autores estrangeiros como H. Spencer, Bernard Perez ou Gabriel Compayré e, entre os portugueses, Adolfo Lima, F. Adolfo Coelho, Manuel Ferreira Deusdado ou Faria de Vasconcelos.

Para além dos periódicos, foram ainda consultadas obras de alguns destes autores e outros que contribuíram para a investigação. Entre estes estão José Simões Dias, *A Escola Primária* (1896) D. António da Costa, *A Instrução Nacional*, Adolfo Lima, *Educação e Ensino* (1914), João de Barros, *A educação moral na escola primária* (1914), Bernardino Machado, *Introdução à pedagogia* (1892) e *O Ensino* (1898), Faria de Vasconcelos, *Lições de Pedologia e Pedagogia Experimental* etc

Fontes importantes foram ainda a legislação, mais propriamente, os regulamentos do ensino primário; as publicações relativas aos relatórios das Conferências e Congressos Pedagógicos, e os manuais de Pedagogia.

Seguindo novamente a orientação de R. Quivy, o método de análise dos dados recolhidos nestas fontes documentais, foi o *método clássico ou tradicional*. Procurou fazer-se passar os documentos por uma *crítica externa*, analisando-se o contexto em que surgiram e o impacto que produziram; e uma *crítica interna*, tentando encontrar o sentido exacto do seu conteúdo (o tipo de documento, o que dizia efectivamente, quando e em que contexto foi produzido).

A *análise do conteúdo em termos qualitativos* foi o método escolhido pois permite conhecer melhor o contexto e as ideias que cada documento pretende transmitir, esta foi uma análise *temática*, isto é, procurou detectar-se os juízos de valor que cada escrito nos apresentava. Esta análise pareceu-nos adequada por ser a, normalmente, adoptada no estudo de ideologias, sistemas de valores, representações, funcionamento de organizações, análise de processos de difusão e socialização e reconstituição de realidades passadas e não materiais como as mentalidades ou as sensibilidades.

Depois da análise documental houve a necessidade de fazer a comparação entre os dados obtidos de modo a interpretá-los adequadamente, sendo também uma forma de pôr em confronto o que esperava descobrir e o que se descobriu efectivamente.

Plano de trabalho

Esta dissertação divide-se em quatro capítulos independentes entre si mas que se relacionam intimamente.

O Capítulo I intitulado “*PODER DISCIPLINAR VS DISCIPLINA ESCOLAR*” procura fazer um enquadramento teórico e conceptual do tema, relacionando-o com conceitos como *arte de governo*, *microfísica de poder* ou *governo de si mesmo* que aproximam esta dissertação da abordagem teórica de Foucault e que permitem compreender a disciplina, e especificamente, a *disciplina escolar*, como uma técnica de governo, inserida num contexto de relações de poder que a tornam num mecanismo de controlo social e de “condução das condutas”. Este capítulo procura ainda clarificar os conceitos essenciais em torno dos quais se desenrola a trama e que partem da noção de disciplina mas se alargam para noções como ordem, dever, autoridade, obediência e submissão, sanção, regra e, por fim, a educação como contexto primordial em que se movimenta toda a problemática.

O segundo capítulo – *A DISCIPLINA na ESCOLA PRIMÁRIA: A FORMAÇÃO DO CIDADÃO* – divide-se, claramente, em dois momentos distintos mas complementares – primeiro a escola primária e depois a *disciplina escolar*.

A primeira parte procura localizar o desenrolar de toda a dissertação esclarecendo o âmbito, as funções e os objectivos da escola primária durante o Liberalismo e a I República. Aqui se procura demonstrar que se atribuía a este nível de ensino uma importância primordial na socialização da população, na implementação e manutenção da ordem social estabelecida e na busca de uma coesão social perante a divulgação, pela escola, de um conjunto de valores que se acreditava essenciais para o progresso nacional. Assim, tornou-se imperativa a análise de algumas das chamadas disciplinas de carácter formativo, aquelas que pretendendo desenvolver intelectualmente, ambicionavam acima de tudo formar o carácter o orientar o modo de agir dos indivíduos para os comportamentos tidos como correctos. Neste capítulo intentou-se fazer a distinção entre os currículos liberais e os republicanos salientando a alteração do papel da doutrina cristã na escola. Salienta-se ainda a importância assumida pela educação moral na formação do futuro cidadão, um cidadão que se queria útil à sociedade, o que só seria atingido pela normalização dos comportamentos de cada um.

Numa segunda fase do capítulo, a *disciplina escolar* é abordada numa perspectiva de formação e educação das vontades. Até certo ponto, este pode ser considerado um dos momentos essenciais de todo o trabalho. Nele procura-se esclarecer, em concreto, o que se dizia sobre a *disciplina escolar* na escola primária ao nível da legislação produzida pelo poder político e ao nível da imprensa pedagógica, de forma a compreender as funções da disciplina na formação do futuro cidadão. Para que a análise seja completa, são clarificados aspectos que nos permitem determinar a

forma como a disciplina era, ou devia ser, exteriorizada na sala de aula e classificar os meios disciplinares ao dispor do professor, entre os quais se salientam a emulação e as sanções educativas. Em relação a estas é feita uma distinção entre sanções positivas (as recompensas) e as sanções negativas (os castigos), esclarecendo os seus tipos, os comportamentos que procuravam sancionar e os critérios da sua distribuição.

O terceiro capítulo - «*ABAIXO O MESTRE-ESCOLA! VIVA O PROFESSOR DE HOJE!*»- debruça-se sobre a formação dos professores, distinguindo a formação inicial da formação contínua. Em relação à primeira são abordados os currículos das Escolas Normais, identificando-se as disciplinas que teriam um papel mais notório na preparação de docente enquanto formador do carácter dos alunos e analisando-se os programas dessas áreas e os manuais de Pedagogia. No que diz respeito à formação contínua, dá-se relevo à análise das conferências pedagógicas e dos congressos de professores. De uma forma geral, o que se pretende neste capítulo é esclarecer até que ponto e em que moldes a *disciplina escolar* era abordada durante o processo de preparação dos professores para a difícil missão que lhes era atribuída e determinar as suas funções na formação do indivíduo/aluno, os modelos disciplinares preconizados, relacionando-os com o tipo de sanções, quer prémios quer castigos.

No IV, e último capítulo – *OS CASTIGOS CORPORAIS: O CASO DA PALMATÓRIA* – é pormenorizado o caso específico dos castigos corporais partindo, essencialmente, da análise dos dois plebiscitos lançados pela *Revista das Escolas*, o de 1896, e pel' *A Lanterna*, no caso do de 1916. Estas consultas dirigidas ao professorado apresentaram a vantagem de nos permitir aceder a opiniões, na primeira pessoa, de intervenientes directos na questão que de outra forma seria impossível conseguir. Eles dão voz aos professores e permitem compreender de que modos eram entendidos os castigos corporais, salientando-se a simbólica menina dos 5 olhos, muitas vezes designada por Santa Luzia. Aqui se procura compreender o porquê da manutenção desta polémica prática disciplinar detectando os argumentos que lhe são favoráveis e os que lhe são contrários.

Este capítulo revela-se fundamental para se clarificar a relação entre a teoria, analisada no capítulo anterior, e a prática que surge através das posições assumidas pelos professores e dos argumentos que consideravam válidos.

CAPÍTULO I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL: *PODER DISCIPLINAR VERSUS DISCIPLINA ESCOLAR*

«A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeneíza, exclui. Em suma, ela normaliza.»

FOUCAULT, M. (2002). *Vigiar e Punir*. p. 153

O conceito “disciplina” é recorrente em todos os aspectos da vida humana. Desde que o Homem começou a viver em grupo, tornou-se imperativa a submissão a certos princípios de conduta que permitissem a permanência da harmonia dentro da comunidade. O estabelecimento de normas, regras e obrigações é, pois, inerente à condição humana e é subjectivado em deveres que cada um deve cumprir.

Numa primeira fase, as regras de conduta parecem ter surgido para garantir a sobrevivência individual e colectiva, pois qualquer infracção poderia colocar em risco a integridade de um, vários ou todos os membros da comunidade. Posteriormente, esta necessidade reguladora dos comportamentos manteve-se dentro de uma perspectiva de que é através da manutenção das regras e normas de conduta que os componentes de um certo grupo garantem a consecução dos objectivos que este se propõe atingir; são elas que estruturam o próprio grupo e asseguram, assim, a sua eficiência. Enfim, este sistema regulador pretende criar uma *ordem* que deve ser mantida e defendida por todos os indivíduos e isto, por sua vez, leva-nos à necessidade da obediência e submissão.

Partindo do pressuposto de que estas normas determinam tipos de comportamento que se entendem como legítimos e desejáveis, torna-se indispensável que se estabeleçam processos de *disciplinação* que controlem e corrijam os comportamentos indesejáveis. As regras disciplinares permitem o estabelecimento dos limites entre o legítimo e o ilegítimo, entre o que é socialmente aceitável ou evitável. A quebra da *ordem*, pela violação das regras estabelecidas e dos deveres delas decorrentes, implica pois a previsão de punições para os infractores – são as penas disciplinares.

A complexificação da vida social e a multiplicação das instituições a que o indivíduo pertence deu origem à necessidade de esclarecer, no concreto, essas regras e normas a que nos devemos submeter – os regulamentos, os estatutos, a legislação, documentos que vão também prever as sanções disciplinares para as situações de violação dos princípios estabelecidos. Este sistema de organização e estabelecimento concreto de normativos legais parece inserir-se dentro de um processo mais amplo de criação do chamado “Estado-Nação” em que o poder estabelecido procura regulamentar todos os aspectos da vida dos cidadãos procurando desta forma mantê-los submetidos a um conjunto de prescrições legais que conduzem todos os seus passos enquanto elementos constituintes de um todo que é a sociedade e que se pretende manter em *ordem*. Ora a este desenvolvimento não serão estranhos os conceitos de *governamentalidade*, *técnicas de poder* e das relações de poder referidas por Michel Foucault, nomeadamente, na sua obra *Vigiar e Punir*.

No presente capítulo procuraremos mostrar de que forma esta complexificação se foi fazendo e estruturando em torno desta noção de disciplina, para depois podermos entender o papel das regras

e das normas no contexto específico da sociedade em miniatura que é a escola, e mais, concretamente a escola primária.

1. O poder disciplinar – aproximações às teorias de Michel Foucault

Antes de se esclarecerem alguns dos conceitos essenciais sobre os quais se desenrolará o corpo desta dissertação, parece ser este o momento de abordar a perspectiva de análise em que se procurou sustentar as ideias e as conclusões que agora se apresentam.

A leitura de obras como *Vigiar e Punir*, de Michel Foucault, permitiu aceder a um conjunto de instrumentos conceptuais que estavam longe de ser os que, inicialmente, se tinham delineado. No entanto, esta obra foi determinante não só para a pesquisa como também para a forma de abordagem dos conceitos e de toda a problemática da *disciplina escolar*. Aquilo que à partida poderia ter sido apenas uma mera exposição da forma como os castigos corporais eram aplicados na escola primária, transformou-se em algo bem mais aliciante – uma tentativa de compreender o significado e os modos de implementação das estratégias disciplinares naquele nível de ensino.

Falar de disciplina sem fazer uma aproximação às propostas de interpretação deste autor é praticamente impossível. Esta perspectiva acabou por ganhar mais corpo aquando da leitura de *O Governo de si mesmo*, de Jorge Ramos do Ó. Este foi o momento em que, conscientemente, se estabeleceu a importância da “apropriação” de conceitos como o de *tecnologias de governo* que permitiriam compreender mais claramente a forma de controlo da conduta de cada indivíduo como meio de conseguir o domínio de toda a sociedade. Por tecnologias, Foucault entenderia no dizer de J. Ramos do Ó «*aqueles meios a que, em determinada época, autoridades de tipo diverso deitam mão para moldar, instrumentalizar e normalizar a conduta de alguém*».

Michel Foucault aproxima a noção de disciplina àquilo que se poderia designar por “teoria geral do adestramento”, coloca no centro de toda a problemática a ideia de docilidade afirmando que um corpo dócil é aquele que “*pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado*” (Foucault: 2002, 118). Esta ideia permite-nos ver o corpo como um elemento que é alvo e objecto de um poder que procura afirmar-se através da descoberta e implementação de “*processos empíricos e reflectidos para controlar ou corrigir as operações do corpo*”. Segundo este autor, a segunda metade do século XVIII assistiu a esta descoberta do corpo como objecto de um conjunto de preocupações anatómicas, filosóficas, técnicas e políticas, resultando no desenvolvimento de diferentes ciências ligadas ao Homem, que apresentam como objectivo descobrir e conhecer cada

pormenor do ser humano, de modo a que fossem determinadas as melhores formas de actuar sobre ele.

Todas as sociedades envolveram o corpo por fortes poderes, impondo-lhe limitações, proibições ou obrigações e esta preocupação técnico-política acabou por resultar em inúmeros regulamentos (militares, escolares, hospitalares) que o inseriram num conjunto de relações de *poder* e *saber*, isto é, um poder que se baseia nos conhecimentos que se vão adquirindo e na sua utilização para maximizar a sua acção.

É aqui que se insere o conceito de disciplina, ou melhor “disciplinas”. Foucault vê-as como técnicas específicas de poder, métodos que *“permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante das suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade”* (Foucault: 2002, 119). Procurando traçar a evolução destes métodos, este autor procura mostrar que ao longo dos séculos XVII e XVIII, as “disciplinas” tornaram-se fórmulas de dominação, bastante diferentes da escravidão, da vassalagem ou da disciplina monástica, e determina que

«O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa (...) a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, (...). Forma-se então uma política de coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada dos seus elementos, dos seus gestos, dos seus comportamentos.» (Foucault: 2002, 119).

É, para ele, este o momento do nascimento de um verdadeiro poder disciplinar que procura incidir não só no corpo mas também na alma. A disciplina poderia assim ser vista como uma forma de produzir corpos dóceis e submissos, profundamente ligada a uma organização do poder que seria o resultado da evolução de uma multiplicidade de processos que se encontrariam muito cedo nos colégios, depois nas escolas primárias, nos hospitais e no exército. Estas seriam instituições disciplinares por excelência na medida em que, criando uma *microfísica de poderes*⁴, procurariam enquadrar os corpos dos indivíduos no sentido de os englobar no todo do corpo social e, desta forma, submeter o colectivo. Os indivíduos seriam assim objectos e instrumentos do exercício de um poder que, através da sua acção disciplinadora, procuraria “fabricar” indivíduos dóceis e úteis.

Foucault procura, portanto, colocar as disciplinas dentro de uma táctica do poder estabelecido que, através da minuciosa orientação dos mais ínfimos detalhes, procuraria o domínio e a submissão através de qualquer forma de treino. Desta forma, a educação escolar, ou militar, seria uma maneira de pôr em prática esses mecanismos de controlo. A evolução político-disciplinar permitiria ver que o

⁴ Por microfísica de poder entende-se, de acordo com os esclarecimentos do *Le Dictionnaire Des Sciences Humaines*, dirigido por Jean-François Dortier, um conjunto de pequenos poderes, micro poderes, que são observáveis em quase todas as instituições da sociedade desde a família, à escola ou às prisões, que se torna onnipresente na medida em que a todo o momento se manifestam de modo a assegurar a ordem pública através da vigilância e da condução das condutas (no original “dressage”).

século XVIII introduziu novidades ao nível dos esquemas de docilidade: na escala e no objecto do controlo e na sua modalidade. O corpo deveria ser, detalhadamente, trabalhado através de uma coerção permanente e orientadora de toda a actividade, procurando obter a eficácia dos movimentos e uma organização interna desejável.

Este trabalho detalhado implicaria a utilização de um conjunto de técnicas como a *distribuição dos indivíduos no espaço*, em que cada um ocuparia um lugar específico, permitindo a sua identificação imediata e a sua monitorização constante. A localização de cada um facultaria uma organização segundo as funções, a carência de maior ou menor vigilância ou a necessidade de anular ligações que pudessem ser perigosas; assim, pode dizer-se que a disciplina individualiza os corpos mas que, ao distribuí-los, fá-los estabelecer uma trama de relações entre si. Foucault associa esta ideia ao aparecimento da organização escolar da classe – a ordenação dos alunos em filas, que individualizam, coloca os discípulos sob a vigilância constante do mestre.

A escola passou a ser um espaço disciplinar em que tudo era hierarquizado e ordenado de acordo com diferentes factores como a idade, o estágio dos conhecimentos, o desempenho ou comportamento dos alunos ou os assuntos a ensinar. Esta técnica permitiu abandonar o sistema tradicional em que, enquanto, um aluno trabalhava com o professor, o grande grupo ficava ocioso e sem vigilância, dando origem ao aparecimento de uma organização que possibilitava ensinar muitos como se fossem um só e criar um mecanismo de socialização e de inculcação de hábitos de forma a homogeneizar o todo. A distribuição por lugares individuais possibilitou o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Assim, surgiu uma “*economia do tempo de aprendizagem*” em que a escola passa a ser uma espécie de “*máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar*”. (Foucault: 2002, 126).

Outra técnica disciplinar referida é o *controlo total da actividade* – controlar o horário, organizando o tempo de modo a obter o maior rendimento e a maior qualidade possível; definir com precisão todas as indicações que possam orientar um acto; garantir a utilidade e a eficiência de cada comportamento ou tarefa executada; ou, estabelecer com rigor a relação entre sujeito e objectos manipulados, são formas de aumentar a rentabilidade do tempo.

Esta perspectiva pode ser identificada com a implementação do modelo da escola mútua ou método de Lancaster, tão veiculada no nosso país, em que o controlo apertado do mestre e dos monitores permitia o desenvolvimento de actividades múltiplas, ordenadas e ritmadas por sinais que procuravam acelerar o processo de aprendizagem. Esta seria claramente, e de acordo com o pensamento do autor em questão, uma *técnica de sujeição* na medida em que os indivíduos se viam forçados a desempenhar um conjunto de tarefas num determinado tempo que era igual para todos e

que, conseqüentemente, poderia ser utilizado para se fazer uma individualização e para permitir uma intervenção do poder através da correcção, do castigo, da eliminação ou da reorganização da distribuição espacial. O tempo passa a ser uma noção constante no espaço escolar, numa perspectiva de controlo e de evolução em que, pela sucessão de exercícios predefinidos, os alunos seriam orientados para a aquisição de saberes e comportamentos considerados desejáveis. O poder conseguiria assim um controlo que acompanharia o desenvolvimento do indivíduo ao longo do tempo.

Por outro lado, não bastava distribuir no espaço e controlar a actividade dos indivíduos, era necessário organizar o todo de modo a aumentar a rentabilidade, pelo que se tornava fundamental a regulação das relações que se estabeleciam dentro do grupo. Todos deviam estar ocupados a cada instante e isso permitiria aumentar a eficácia do conjunto – o exemplo pode ser mais uma vez a escola mútua em que os alunos mais velhos recebiam a função de fiscalizar, controlar e ensinar os mais novos e, assim, enquanto uns ensinavam, os outros aprendiam. Porém, este tipo de organização, e a garantia da sua eficiência, não dispensava a existência de um sistema de comando em que as prescrições fossem dadas de forma breve e clara – a ordem não deve ser explicada, ela deve ser obedecida provocando de imediato o comportamento desejado. O mestre utilizava sinais cujo significado devia ser, instantaneamente, decodificado para que se pusesse em prática a reacção pretendida. A *disciplina escolar* pode, portanto, ser incluída neste contexto das novas *tecnologias de poder* na medida em que possibilitava o controlo de cada aluno e o trabalho simultâneo de todos os elementos da classe.

Constituído e definido todo este poder disciplinar, Michel Foucault apresenta os instrumentos que considera necessários para que ele possa efectivamente ser aplicado – a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame.

Em relação à *vigilância*, é de salientar a necessidade de que os meios de coerção fossem permanentemente visíveis, começando pela organização do espaço, desde a disposição dos alunos na sala de aula, à posição ocupada pelo professor. Esta vigilância hierarquizada, contínua e funcional inseria-se, assim, no conjunto das novas técnicas de poder que surgem a partir do século XVIII.

A partir desta vigilância onnipresente, estabeleceu-se um pequeno mecanismo penal, uma *micropenalidade* que, explicitando delitos e desvios comportamentais, prevê a aplicação de penas. Esta micropenalidade assenta na repressão de faltas ligadas ao **tempo**, como os atrasos, a ausência ou a interrupção das tarefas; às **actividades**, como a desatenção ou a falta de zelo; à **maneira de ser**, como a desobediência ou a indelicadeza; aos **discursos**, como a tagarelice ou a insolência; ao **corpo**, como a utilização de gestos não apropriados ou a falta de limpeza e asseio; ou, finalmente, à **sexualidade**, como os actos considerados indecentes.

Esta preocupação com a penalização de comportamentos desviantes leva-nos a um outro conceito, o de **punição** – tudo aquilo que puder fazer sentir ao infractor a falta que cometeu. O poder disciplinar, fazia assim surgir uma forma própria de punir, uma “*arte de punir*”⁵, que possibilitaria a criação de um modelo reduzido do tribunal com o objectivo de punir tudo o que fosse considerado inadequado, tudo o que fugisse ao estipulado, tudo o que provocasse a quebra a ordem, quer a que é estabelecida nos regulamentos (ordem artificial), quer a que diz respeito, por exemplo, à duração de um exercício, constituindo uma ordem natural e observável. Deste modo, os castigos disciplinares deviam ter a função de reduzir os desvios e ser correctivos, mas privilegiando as punições que implicassem o exercício repetitivo.

Assim, poder-se-á entender esta “*arte de punir*” como o conjunto de processos utilizados pelo poder para diminuir ou erradicar o crime que se basearia, principalmente, numa acção sobre a vontade dos indivíduos – tornando a infracção menos apetecível e a certeza da punição mais presente, o indivíduo regula a sua vontade no sentido de se submeter às regras e participar nas relações sociais que o circundam.

Esta arte punitiva parece munir-se de um conjunto de sinais que se apresentam como obstáculo: as penas devem ser o menos arbitrárias possível; o medo da punição deve ser superior à vontade de cometer o crime; a punição deve ser aproveitada como uma oportunidade para publicitar as leis violadas e as penas que lhe correspondem (uma “*economia do exemplo*” em que a penalidade se alarga aos possíveis futuros culpados).

Por outro lado, deve referir-se que o poder disciplinar é composto por um duplo sistema, o da *gratificação-sanção*, isto é, a punição pode ser uma recompensa ou um castigo. Assim, a pena disciplinar tem características específicas que de seguida se referem: os comportamentos devem ser qualificados a partir das noções de bem e mal; devem ser distribuídas equitativamente entre dois pontos de referência, positivo (recompensa) e negativo (castigo); e, todo o comportamento ao cair no âmbito das boas ou más notas, permite uma quantificação que origina a hierarquização dos indivíduos. Esta quantificação proporcionará a possibilidade de, por um lado, marcar desvios e hierarquizar qualidades e, por outro, castigar e recompensar.

Seguindo o pensamento foucaultiano poderemos compreender que o poder disciplinar ao punir procura a normalização e não a expiação ou a repressão. Como se verá mais à frente, quando esclarecermos alguns dos conceitos mais marcantes desta dissertação, E. Prairat explica que a expiação funcionava como uma vingança pela falta cometida, vista como uma doença para a qual a pena era o remédio (visão religiosa) ou como uma dívida que a sanção vem anular ou compensar

⁵ A “*arte de punir*”, tal como a “*arte de governo*”, pode ser entendida como uma técnica que é elaborada a partir de regras específicas.

graças a uma aritmética de equivalências (visão secular). Uma das principais críticas à ideia de expiação é aquela que mostra que a punição não pode anular a transgressão. Ora, na perspectiva de Foucault o que se busca com a punição é a normalização dos comportamentos e não a expiação das faltas.

Este poder punitivo, apresentado por M. Foucault, pode pôr em acção cinco operações: 1) relacionar os actos, os desempenhos, os comportamentos a um conjunto; 2) diferenciar os indivíduos entre si; 3) medir quantitativamente e hierarquizar; 4) fazer funcionar a coerção; 5) traçar o limite entre o normal e anormal. Em conclusão: o poder disciplinar visa a comparação, a diferenciação, a hierarquização, a homogeneização e a exclusão. Para o autor em análise, é o aparecimento de uma espécie de «*poder da norma*» que, desde o século XVIII, se foi unindo a outros poderes, tornando a normalidade um sinal de pertença a um corpo social homogéneo.

É a disciplina que permite que este poder da norma se estabeleça no espaço escolar através da definição de arquétipos de normalidade, estabelecidos a partir dos valores e dos ideais educativos de uma dada época. Este poder procurará homogeneizar os indivíduos, socializando-os, mas também permitirá a sua individualização ao medir os seus níveis de adequação aos padrões estabelecidos.

A sanção normalizadora vem pôr em prática um controlo que permitindo qualificar, classificar e punir, acaba por servir o intento da normalização. Ora este papel de controlo é exercido pelo exame que serve para diferenciar e sancionar os indivíduos, daí que ele possa ser visto como um ritual revelador das relações de poder. Na escola, o exame permite a comparação permanente entre os alunos, mas também uma constante troca de saberes entre os alunos e o mestre – ao classificar os alunos, o professor conhece os progressos dos discípulos permitindo-lhe, posteriormente, delinear as estratégias mais adequadas. Para Foucault este momento marca o início da Pedagogia como ciência autónoma⁶, propiciando a acção do professor enquanto agente de poder, na medida em que lhe permite aceder a registos e discursos específicos e inteligíveis que acentuam a subjectivação dos indivíduos.

Na realidade, nesta sociedade disciplinar parece existir uma íntima correlação entre o poder e um dado tipo de saber que permite e amplia a acção do primeiro e, nesta linha de pensamento, este autor associa a este momento o aparecimento das ciências sociais como a Psicologia, a Psiquiatria ou a Criminologia.

Os sujeitos passam a ser permanentemente observados, analisados e descritos em documentos de vária ordem. Estes registos acabam por formalizar o indivíduo enquanto objecto e

⁶ De acordo com o pensamento foucaultiano, o início do século XIX corresponde à afirmação de uma noção de evolução principalmente no que diz respeito ao estudo dos seres humanos – o Homem aparece como figura central de um campo de saberes que dará origem às ciências humanas.

sujeito desse poder – este «*aparelho de escrita*» transforma-o em objecto passível de descrição e análise, mantendo os seus traços individuais e, por outro lado, possibilita a constituição de um sistema comparativo em que se descrevem e caracterizam aspectos comuns ao todo. Neste binómio *poder/saber* podemos compreender as relações que se estabelecem entre os *actores* envolvidos e verificar que o *saber* amplifica a acção do *poder* na medida em que a descrição acaba por ser um meio de controlo e um método de dominação.

«Num regime disciplinar, a individualização, (...) é “descendente” à medida que o poder se torna mais anónimo e mais funcional, aqueles sobre os quais se exerce tendem a ser mais fortemente individualizados; (...)» (Foucault: 2002, 160)

Foucault defende que o poder de punir, nas sociedades modernas, se interliga com o desenvolvimento de instituições disciplinares e que se apresenta como uma técnica de coerções individuais. Mas esta estratégia predominante do poder da *modernidade*⁷ tem como sua principal característica punitiva a não corporeidade da pena – o corpo deixa de ser castigado de forma directa e pública, pois, sendo a liberdade o valor moderno mais importante, então, retirá-la torna-se a punição mais comum. O objectivo da punição é a reeducação do indivíduo e é, por isso, que a disciplina arrasta consigo uma forma específica de punir que consiste no objectivo de produzir docilidade e eficiência através da domesticação e da moralização.

Procurando mostrar que, a partir do século XVIII, se dá uma humanização das penas aplicadas, e associando isto à tolerância iluminista, o autor centra o problema na intensidade da dor produzida pelos suplícios considerando que a questão principal residia na definição da “quantidade” de sofrimento necessário para que o castigo ficasse marcado, indelevelmente, no íntimo do indivíduo. Esta discussão acaba por dar origem ao estabelecimento de uma «*nova “economia” do poder de castigar*» que procurava assegurar uma melhor distribuição deste, alargando-o a toda a sociedade. Refere-se, assim, a uma «*semiotécnica*» do poder punitivo e apresenta as suas regras: *regra da quantidade mínima* (a desvantagem do crime deve ser um pouco maior que a vantagem que apresenta); *regra da idealidade suficiente* (deve ser a representação da pena, e não a pena em si, o factor impeditivo do crime); *regra dos efeitos laterais* (a pena deve provocar efeitos significativos nos que tomam conhecimento dela, mais do que no próprio condenado); *regra da certeza perfeita* (a certeza de ser punido deve ser uma constante e as penas a aplicar a cada crime devem ser publicitadas); *regra da verdade comum* (a noção de crime deve ser aceite por todos); *regra da especificação ideal* (torna-se necessário um código em que as infracções estejam qualificadas e em

⁷ Michel Foucault estabelece dois momentos essenciais de ruptura, um ocorrido em meados do século XVII que dá origem ao que chama a era clássica, e um outro colocado no início do século XIX e que marca o início da “nossa modernidade”.

que o castigo leve em conta as especificidades de cada indivíduo⁸). Todo este processo levanta ao autor a questão de identificar, ou não, este momento como a entrada na «*era dos castigos incorpóreos*» e do aparecimento do «*homo criminalis*» em que o sujeito que comete um crime se torna objecto de conhecimento.

Assim, pode dizer-se que, se a intensidade das penas se altera, também o seu objectivo é modificado. Quando se pune pretende-se actuar mais no coração, no intelecto, na vontade e nas disposições do que ferir o corpo – procura-se a atingir a alma e não apenas o corpo. Por outro lado, denota-se a preocupação em determinar as causas do comportamento desviante e em agir sobre elas, daí que se desenvolva todo um saber relacionado com o estudo psicológico do indivíduo, procurando-se analisar «*as paixões, os instintos, as anomalias, as enfermidades, as inaptações, os efeitos do meio ambiente ou de hereditariedade*» para determinar até que ponto a vontade do indivíduo esteve envolvida no crime. Este saber permite estabelecer atenuantes que possibilitam, ou não, a suavização das punições mas, principalmente, possibilita a sua individualização.

Na realidade, o que parece ser importante a partir deste momento é a intenção de modificar o comportamento, mais do que sancionar a infracção – afirma-se a necessidade de controlar o indivíduo, procurando diminuir o perigo que ele representa para a sociedade e modificando as suas tendências criminosas, o que implica uma valorização do parecer psiquiátrico. Deste modo, as infracções são introduzidas no campo do que pode ser conhecido cientificamente.

A ideia de suavização das penas corporais não significa que o corpo tenha deixado de estar envolvido no processo punitivo, o que Foucault defende é que existe, nas sociedades modernas, uma nova “*economia política do corpo*” em que as penas, procurando agir sobre a alma, acabam por atingir o corpo na medida em que, sendo este uma força de trabalho, está investido por relações de poder e dominação – um corpo só é útil quando é produtivo e submisso. Esta premissa remete-nos para a necessidade de compreender os mecanismos de submissão, podendo esta ser obtida por instrumentos violentos ou ideológicos; podendo ser directa e física mas não violenta; mas que também pode ser calculada, organizada, subtil, não recorrer a armas e, no entanto, continuar de ordem física. E é, precisamente, este trabalho “organizado” de manipulação do corpo, que passa a ser gerido por regras rígidas, com um fim determinado, que dá origem ao aparecimento de técnicos especializados neste tipo de acção e nos quais se podem incluir os médicos, os capelães, os psiquiatras, os psicólogos e os educadores.

⁸ Foucault vê aqui a origem da Psicologia na medida em que se procurava conhecer em profundidade o íntimo de cada indivíduo para averiguar o grau da sua culpa aquando do cometimento de um crime.

Todo este saber sobre o corpo e a alma, passa a ser usado pelo poder para conseguir dominar as suas forças, criando a já referida *microfísica do poder* em que este é exercido como uma estratégia que permite atingir dados fins – a condução da conduta dos indivíduos, com tal subtilidade que eles próprios acabam por reafirmar o próprio poder. Esta microfísica está disseminada em todas as instituições sociais, incluindo-se a escola.

Nos finais do século XVIII e inícios do século XIX, começa a observar-se esta disseminação do poder por todos os corpos sociais, desenvolvendo-se os mecanismos de vigilância e policiamento da população. O poder disciplinar apercebe-se de que a vigilância e a acção constante permitem que o indivíduo tenha a percepção de que está, permanentemente, sob observação. Ora, esta sensação parece ter colocado o *poder* num nível diferente – a sujeição do indivíduo pode deixar de se fazer do exterior para o interior, sendo o poder interno aquele que importa fazer despertar. Neste sistema o recurso à violência torna-se desnecessário, dado que é o próprio indivíduo que faz funcionar as limitações impostas pelo poder. Estas tecnologias disciplinares, tendo absorvido o princípio da individualidade, «*passam a fazer da persuasão a estratégia de eleição para que as crianças e os jovens adiram a determinados padrões morais e sociais*». (Cruz: 2003, 27)

Dentro destes mecanismos de vigilância, Foucault apresenta o *panoptismo* como um modelo de instituição disciplinar em que a disciplina-mecanismo procura melhorar o funcionamento do poder através de coerções subtis. Aos poucos as disciplinas alargaram a sua acção procurando aumentar a utilidade dos indivíduos; dá-se a ramificação dos mecanismos disciplinares para o exterior das instituições, aumentando as formas de controle espalhadas pela sociedade, ao ponto de ela se ter tornado uma espécie de máquina panóptica, em que nós próprios estamos investidos pelos efeitos do poder e somos nós a renová-lo.

Correspondendo a um período de afirmação ou desenvolvimento da escola como uma instituição pública, apercebemo-nos de que o enquadramento das crianças num processo de instrução e educação, mas também de socialização pela transmissão e aquisição das normas, dos valores e regras estabelecidos, se insere neste contexto de racionalização do Estado que, influenciado pela sociedade industrial, procura rentabilizar os indivíduos tornando-os produtivos e úteis à sociedade. As técnicas disciplinares servem este objectivo na medida em que permitem a regulação das relações pedagógicas estabelecidas entre alunos e professor, possibilitando a direcção de um grupo heterogéneo de indivíduos. Ao organizar e regular o espaço, o tempo, as tarefas, os hábitos, os comportamentos e as sanções, a disciplina promove a socialização e a normalização das crianças através da manutenção de uma ordem e de um trabalho considerados desejáveis. Os alunos interiorizam um determinado esquema de relação pedagógica em que o professor é o centro e o

depositário de uma autoridade que lhe é delegada pelo Estado, e que é maximizada pelo seu saber, enquanto a eles, os discípulos, é exigida a obediência, a manutenção da ordem, a atenção e o empenho nas tarefas escolares.

Ao lermos estas referências, poderíamos ficar com a percepção de que a disciplina, como mecanismo de vigilância, individualização e normalização, basear-se-ia em técnicas que procurariam a passividade do sujeito como forma de socialização escolar. No entanto, este modelo disciplinar, influenciado pelas práticas religiosas, defendia a necessidade de uma disciplina que partisse do interior e que devia promover a livre adesão de cada um às práticas estabelecidas, fazendo funcionar processos de regulação interna dos sujeitos através de técnicas de subjectivação, o sujeito na relação consigo próprio e com os outros encontraria formas de se auto-regular.

Chegados a este ponto, será incontornável a adesão ao conceito de *governamentalidade* e para o esclarecer tornou-se necessário recorrer aos trabalhos de Jorge Ramos do Ó. Para este autor, a noção relaciona-se com «*deliberações, estratégias, tácticas, dispositivos de cálculo e de supervisão empregues pelas autoridades (...) no sentido de governar sempre sem governar*» (2001, 11). O poder produz «*técnicas e racionalidades que se ligam a escolhas reguladas e executadas por actores que agem autonomamente em esferas restritas*» (idem). O governo seria assim uma complicada «*máquina de administração social*» que construiria instrumentos a partir de uma racionalidade e que visaria governar a conduta dos indivíduos e estabelecer uma forma de regulação social através da “utilização” dos comportamentos e das disposições de cada um como agente do próprio poder. Este tipo de interpretação permite-nos compreender o poder não como algo que se possui, mas como algo que se manifesta através das relações estabelecidas entre diferentes actores sociais e que abrangem uma multiplicidade de áreas de acção. Mas o problema que se põe é o da forma como este poder se manifesta:

«A questão em causa não é a da coerção e dos constrangimentos exercidos sobre a massa dos governados. O poder liga-se antes aos modos como, numa dinâmica onde a autonomia e a liberdade estão cada vez mais presentes, se produzem cidadãos. Estes não são destinatários mas intervenientes nos jogos e nas operações de poder.» (J. Ramos do Ó: 2001, 17)

Ora o que aqui vemos é uma aproximação à ideia de que cada indivíduo está imbuído de poder na medida em que ele próprio deve regular a sua conduta – *governo de si*⁹. Este problema fica mais esclarecido quando nos lembramos daquilo que atrás se disse sobre as tecnologias de governo,

⁹ Este conceito foi desenvolvido por M. Foucault na sua obra incompleta *Histoire de la sexualité*, e chegamos até ele de uma forma indirecta através da obra de J. Ramos do Ó. Para o esclarecer de uma forma clara socorremo-nos, também, do *Le Dictionnaire Des Sciences Humaines* em que se afirma que Foucault «*cherche désormais à penser la moralité comme pratique de soi et non pas comme ensemble d'actes conformes à une norme*». (2004, 259)

o «*conduzir a conduta*». Se o poder assenta, essencialmente, nas relações que se estabelecem então não podemos deixar de pensar que os indivíduos, relacionando-se, se influenciam mutuamente.

A grande preocupação é a acção sobre a alma dos sujeitos disciplinares, agir sobre o seu íntimo, sobre a sua consciência sobre a sua vontade – se quisermos o *governo das almas* que nos liga directamente aos pontos de vista da Igreja ao defender que a alma da criança corria perigo e devia ser salva. Na realidade, segundo P. Ariés (1988), a origem religiosa da noção de infância parece aliar-se ao aparecimento da disciplina – este ponto de vista faz surgir duas perspectivas sobre as crianças de tenra idade: por um lado, ela é um ser impuro que deve ser corrigido de modo a que se assegure a sua saúde física e moral; por outro, ela é vista como um ser vulnerável que convém proteger do perigo. Até ao século XVIII, a disciplina era humilhante pois pretendia provocar a culpabilidade num ser que não tinha a sua consciência desenvolvida – a infância era assim uma idade de servidão. O triunfo das concepções de Rousseau, e o conhecimento que se pretendia obter sobre a própria criança, permitiu que este modelo fosse posto em causa.

A acção sobre a alma e a conduta baseava-se, nas sociedades liberais, num profundo conhecimento dos indivíduos e implicava que se fossem criando diferentes estratégias de governo assentes na garantia da liberdade e da autonomia. Tornava-se necessário que cada um interiorizasse um conjunto de representações, normas, valores e ideais que lhe permitissem estruturar o seu pensamento e a sua acção através de uma introspecção permanente. A escola passa a ser vista como o local privilegiado para exercer esta função e a educação passa a ser vista como um mecanismo de “socialização metódica” das novas gerações, no dizer de Durkheim, em que se privilegiava a aquisição de valores como liberdade, autoridade e autonomia.¹⁰ Colocam-se em prática as noções de “*tecnologias do eu*”, na medida em que o Estado cria dispositivos que estruturam a relação dos indivíduos consigo próprios e com os outros, e as “*técnicas do eu*” que visam a forma como o sujeito age sobre si mesmo.

O problema que se levantava, nos últimos anos do século XIX e no início do século XX, era o de definir o modelo disciplinar que melhor poderia servir estas intenções do poder, que tipo de disciplina se deveria adoptar numa escola que fazia parte de uma sociedade laica e democrática e, por outro lado, qual era o tipo de cidadão que se pretendia formar. A resposta toma forma a partir das

¹⁰ Enquanto a perspectiva foucaultiana aborda a disciplina numa perspectiva de normalização, este sociólogo associa-a à noção de moral. Constituindo a moral um conjunto de regras específicas que determinam, de forma imperativa, a conduta, a disciplina torna-se essencial na medida em que transmite hábitos à vontade, impondo-lhe restrições, regularizando-a e submetendo-a a limites considerados aceitáveis. Assim, a disciplina é considerada necessária quer para a saúde moral e a felicidade dos indivíduos, quer para a sociedade, uma vez que permite a cooperação regular dos membros do grupo. A escola assume-se desta forma como o espaço em que a criança deve adquirir o respeito pela regra e pela noção de cumprimento dos deveres, assegurando-se a coesão social mas também aproximando o indivíduo da verdadeira liberdade pela interiorização das regras e normas estabelecidas.

propostas da Escola Nova¹¹ na medida em que, ao defender que a educação devia basear-se na livre expressão da criança, procura anular todas as formas de coerção exterior. A escola já não pretende proporcionar aos alunos uma mera aquisição de conteúdos, mas realça a importância da construção da pessoa humana, através de um processo de auto-estruturação cognitiva em que o indivíduo tem um papel central na estruturação do seu conhecimento.

O novo modelo disciplinar que se desejava estabelecer tinha como estratégias fundamentais a persuasão e a autodisciplina, tratava-se acima de tudo de fazer nascer na criança a vontade de ser, de fazer, de agir. Daí o aparecimento de uma Pedagogia, baseada nos centros de interesses do aluno, que amplificaria a acção disciplinar sem necessidade de imposição de constrangimentos exteriores. O exercício da liberdade, permitiria um maior respeito pela ordem e aumentaria a eficácia dos mecanismos disciplinares. Estes princípios foram amplamente desenvolvidos por autores que defendiam o princípio do *self-government* como Faria de Vasconcelos, António Sérgio, Adolfo Lima, etc.

Num artigo publicado em Novembro de 1925¹², na *Revista Escolar*, Faria de Vasconcelos apresenta as vantagens da aplicação deste regime, recomendado pelos pedagogos protestantes já desde o século XVI, afirmando que, ao basear a educação na solidariedade e na consciência social, o aluno interioriza a ideia de que faz parte de um todo cujas outras partes são os professores e os companheiros. Refuta ainda críticas dos que advogam que este sistema diminui a autoridade do professor e salienta que, ao assentar na ideia do «*governo de si mesmo*», procura essencialmente a formação moral dos alunos e a disciplina tende a melhorar na medida em que o docente passa a ser o guia e orientador dos alunos e a sua autoridade surge de «*formas distintas das do régimen da disciplina autocrática e absoluta*», delegando nos discípulos «*o poder de governarem-se por si mesmo*», sem que cesse a sua vigilância. E continua com uma afirmação importante:

«A liberdade, a confiança, a cordialidade, fazem com que a influência do professor seja maior, os seus efeitos mais seguros e os seus resultados mais felizes.»

Este ponto de vista permite-nos, então, compreender que os conceitos de liberdade e autoridade não são incompatíveis e podem ser veículos deste novo modelo disciplinar que procura acentuar a importância das relações estabelecidas entre os diferentes actores do processo e, nomeadamente, a relação que os indivíduos estabelecem consigo próprios. Neste modelo, a disciplina

¹¹ Este movimento pedagógico inspirado nas ideias de Rousseau e baseado em investigações no campo das anomalias psíquicas e nas descobertas da psicologia do desenvolvimento (por exemplo Binet e Claparède), marca uma fase da evolução da escola em que o centro da relação pedagógica se transfere do professor e dos currículos escolares para o aluno, que passa a ser perspectivado como uma personalidade com uma estrutura, interesses e ritmo de desenvolvimento próprios.

¹²VASCONCELOS, Faria de. O “Self-Government” na Escola; in *Revista Escolar*, Ano V, Nº 9, Novembro de 1925.

não seria mais do que um contrato estabelecido entre professor e alunos, surgindo naturalmente sem que fosse imposta do exterior.

O *self-government* de que fala Faria de Vasconcelos permite-nos compreender que uma criança habituada a agir de acordo com as regras de convivência social e acostumada a «*cooperar no bem de uma colectividade*», revelaria um respeito natural pela lei e pela autoridade e daria origem ao desenvolvimento da responsabilidade pessoal. Os alunos seriam chamados a participar no *governo* da escola, colaborando na elaboração das leis, na definição das atitudes e comportamentos desejáveis e na determinação de sanções. Ao serem colocados em situação de liderança e de tomada de decisões, eles seriam capazes de desenvolver a sua personalidade e de adquirir valores morais, na medida em que teriam necessidade de reflectir e decidir sobre as suas atitudes, ao contrário do que acontecia do modelo da disciplina autoritária e mecânica; seria também uma forma de desenvolver o «*espírito de cooperação na vida social*», uma vez que o aluno se aperceberia das suas obrigações e dos seus direitos, sentindo a escola como sua e não um organismo estranho. Colocando as crianças como participantes das relações de poder estabelecidas dentro da escola, este sistema ensinar-lhes-ia a *arte do governo de si*. O professor deveria contribuir para este sistema procurando criar todas as condições necessárias para que os alunos pudessem desenvolver estes mecanismos de autodisciplina e de autonomia, substituindo o tradicional antagonismo professor-aluno pela cooperação.

Estes pressupostos educativos tinham por base um novo discurso psicopedagógico que se baseava em estudos profundos sobre a criança, procurando e constituindo um conjunto de conhecimentos que permitiam, por um lado, conhecer as suas virtudes, os seus defeitos, as suas tendências e inclinações naturais e, por outro, aplicar esses conhecimentos quer às premissas do ensino, quer à acção disciplinar e punitiva. O conhecimento do perfil do aluno servia o processo de subjectivação, na medida em que o individualizava, através da sua comparação constante com os padrões do que era considerado normal. Mas este discurso permitia também agir de outra forma, que não através da coação violenta, actuando de forma preventiva e dissuasora através da persuasão e da tolerância.

Referindo-se às perspectivas veiculadas por Nikolas Rose, Clara Freire da Cruz salienta que este «governo das almas» se constitui como uma «*tarefa central da organização moderna, em que cuidando da alma do cidadão, se educa e se persuade cada indivíduo a estabelecer uma espécie de aliança entre os objectivos pessoais e as orientações institucionais e actividades socialmente valorizadas*». (Cruz: 2003, 39-40)

Na sequência destas referências teóricas, é o momento de sintetizar aquelas que constituem a perspectiva de análise desenvolvida nesta dissertação:

- a *disciplina escolar* é abordada como uma tecnologia de poder na medida em que permite a diferentes tipos de autoridade regular os comportamentos dos indivíduos, impondo-lhes um conjunto de limitações no sentido de os tornar submissos numa relação de docilidade-utilidade;
- a escola aparece-nos como uma instituição disciplinar, que cria uma “microfísica de poderes”, permitindo enquadrar um conjunto de indivíduos, as crianças, que necessitam de ser governados e regulados de modo a poderem vir a fazer parte e a colaborar com o corpo social existente;
- o poder disciplinar criou um conjunto de mecanismos de controlo que passavam por: i) organização do espaço, baseado num processo de distribuição dos alunos que os individualizava mas que, ao mesmo tempo, homogeneizava na medida em que permitia o trabalho e a vigilância simultânea do grupo; ii) controle total da actividade, pois ao definir com precisão os actos potencia um maior aproveitamento do tempo e uma crescente eficácia dos comportamentos;
- a vigilância hierárquica surge como um instrumento de controlo disciplinar que permite a fiscalização permanente do trabalho e da conduta dos indivíduos, em que estes têm a percepção de ser constantemente observados, condicionando desta forma a sua acção;
- a sanção normalizadora, que se estabelece a partir da determinação de uma micropenalidade, procura punir aquilo que escapou às determinações gerais da sociedade e que assenta na repressão de faltas ligadas ao tempo, às actividades; à maneira de ser; aos discursos; ao corpo; ou, à sexualidade. O seu grande objectivo era reprimir um conjunto de comportamentos, que iam até ao mais pequeno gesto, de forma a identificar e punir os desvios com o objectivo último de os eliminar;
- o poder disciplinar, através de uma certa “arte de punir”, permite que um poder da norma se estabeleça no espaço escolar, pela constante comparação dos desempenhos e comportamentos dos alunos com os padrões de normalidade estabelecidos, procurando

individualizar mas também homogeneizar os indivíduos num processo de socialização que os fará pertencer a um todo;

- a tentativa de individualização, ou *subjectivação*, passa pela constituição de um *saber* sobre o indivíduo que dá origem ao aparecimento e desenvolvimento de ciências humanas como a Pedagogia e a Psicologia que, por sua vez, vão alterar o discurso psicopedagógico dos finais do século XIX e inícios do século XX;
- o poder político, liberal e laico, vai procurar adequar a escola pública aos ideais de liberdade e cidadania implementando um modelo disciplinar que privilegiasse a autonomia criando uma espécie de aluno-cidadão e transformando a escola numa espécie de sociedade miniatura que devia preparar as crianças para a futura intervenção na sociedade como cidadãos disciplinados e capazes de se autodirigir;
- o modelo disciplinar preconizado e adoptado pelas sociedades contemporâneas assenta, essencialmente, na renúncia de processos de coacção violenta e na instituição de uma disciplina interior, uma autodisciplina e um auto-governo que privilegia a persuasão e a difusão das “técnicas do eu” na medida em que procuram que o indivíduo actue sobre si mesmo e depois, através da influência, sobre os outros.¹³

2. A importância das palavras – clarificação dos conceitos

Depois de esclarecida a perspectiva teórica de análise da problemática em estudo, parece ser importante determinar o âmbito de alguns dos conceitos em torno dos quais girará o corpo desta dissertação. Eles foram sendo identificados a partir da análise dos diferentes tipos de documentos que compõem as fontes e foram escolhidos tendo em conta a frequência com que surgiam. É fácil de perceber que o conceito central é o de disciplina, tendo este já merecido destaque através da análise das interpretações de diferentes autores. No entanto, o que de seguida se faz não é uma repetição, mas a tentativa de compreender a forma como os conceitos eram aplicados no arco temporal em estudo.

A partir do conceito central que é a *disciplina*, irão surgindo outros que serão esclarecidos. A

¹³ É importante prevenir que ao longo deste trabalho veremos com frequência o debate entre o que é considerado o modelo disciplinar tradicional, baseado numa disciplina imposta pelo professor e até violenta, e o modelo novo, o da disciplina interior, baseada na persuasão, na tolerância na cooperação preconizada pela Escola Nova. Apesar disso, considera-se que o “*governo de si mesmo*” era aquele que, pelo menos teoricamente, se procurava defender e divulgar mas que teve algumas dificuldades de implementação, nomeadamente na escola primária, devido à resistência e desconfiança dos professores.

sequência foi aquela que o encadeamento da narrativa ditou, pelo que facilmente se poderia inverter o processo e, a partir de um qualquer outro termo, fazer o mesmo tipo de abordagem.

Disciplina

A importância que a “*disciplina*”, no seu todo, assumiu na vida social torna difícil a definição do conceito dado que é polissémico. A palavra, com origem no Latim “*discere*” que significa aprender, surge nos dicionários de Língua Portuguesa apresentando desde logo a distinção entre o “*conjunto de normas, de obrigações que regem certos corpos ou colectividades*” e o “*domínio de estudos cujas fronteiras estão estritamente definidas*”¹⁴. O que neste trabalho nos interessa é analisar o primeiro significado da palavra. Neste aspecto, a definição não varia muito: “*prática que consiste em fazer obedecer a regras rígidas de comportamento e em castigar quem não as seguir*», “*obediência ao conjunto de regras que definem a legitimidade de um comportamento*”¹⁵, “*sistema de regras e de sanções relativo à conduta dos membros de um grupo social visando estabelecer a ordem no seu seio. Por extensão, designa a ordem resultante da obediência a essas regras*». ¹⁶

Com estas breves referências podemos encontrar alguns pontos de confluência entre as definições: *disciplina* implica *respeito, obediência e submissão*; visa, acima de tudo, a garantia da manutenção de uma *ordem* estabelecida e aceite por todos; mas, também, prevê a adopção de penalizações para os que apresentarem comportamentos desviantes. Poderemos dizer, também, tendo em conta a origem latina, que a acção disciplinadora, isto é, o acto de fazer respeitar e obedecer regras, exige a existência de “actores”, de sujeitos actantes – alguém que transmite e faz cumprir e alguém que aprende, respeita e se submete a essas normas.

A explicitação do conceito de *disciplina* deve ter em conta a sua evolução no tempo e no espaço, o seu significado, as regras a que diz respeito, a acção disciplinadora, o tipo de sujeitos envolvidos, o tipo de autoridade e de obediência. Todos estes factores relacionam-se com a sociedade e o contexto histórico de cada época.

Não é o âmbito desta dissertação traçar todo o percurso histórico deste conceito, mas tornou-se necessário esclarecê-lo no contexto da época em causa. Por outro lado, tendo em conta o processo de evolução semântica, não pudemos deixar de procurar informação em dicionários contemporâneos do arco temporal em questão, os finais do século XIX e inícios do século XX. Assim, procurando perceber a significação da palavra em dicionários desse período, e tentando verificar a alteração ou manutenção dos significados, foram consultadas diferentes edições com datas de 1823,

¹⁴ *Nova Enciclopédia Larousse*. Círculo de Leitores e Larousse, 1997 (Ed. Portuguesa)

¹⁵ *Dicionário Língua Portuguesa Contemporânea*. Academia das Ciências de Lisboa, 2001

¹⁶ *Lexicoteca – Moderna Enciclopédia Universal*. Lexicultural, 1985

1858, 1868, 1874, 1885, 1890, 1914 e 1922¹⁷, das quais foram retiradas as definições, consideradas mais relevantes, que a seguir apresentamos:

- «*Ensino, educação; arte liberal, ciência.*» (1823)
- «*Doutrina; ensino dalguma pessoa; arte, faculdade, ciência; regra no modo de viver; (...) instrução – exercício – governo, ordem, regra*» (1874)
- «*Ensino, educação e instrução dada pelo mestre ao discípulo. – Método. Ordem que se observa na escola, em qualquer estabelecimento, corporação, etc. (...) – Respeito e obediência ao superior; observância de princípios, regras, preceitos etc.*» (1890)
- «*(...) a instrução que se transmite, regra de vida que se aplica*»¹⁸ (Campagne, 1873: 361)

Destes enunciados podemos, desde logo, verificar que há uma preocupação em esclarecer, cada vez mais e melhor, a amplitude do conceito, que claramente se complexifica talvez pelo uso crescente que lhe é dado. Por outro lado, é possível constatar que alguns dados não se alteraram comparativamente ao significado actual: a distinção entre um ramo de estudos ou ciência e a associação de *disciplina* à ordem, ao respeito e obediência às regras e preceitos estabelecidos. No entanto, podemos também reconhecer que, nestas definições, surge claramente a ligação da palavra às regras e à ordem existentes em contextos específicos, nomeadamente, na escola. A disciplina é vista como sinónimo do ensino, da educação e da instrução «*dada pelo mestre ao discípulo*». E, por fim, é associada com uma força maior à obediência e ao respeito exigidos por autoridades superiores, nas quais se incluiria, com toda a certeza, o professor.

De acordo com o *Dicionário Universal de Educação e Ensino*, de Campagne, quando aplicado no ensino este conceito refere-se a tudo o que diz respeito «*à vigilância dos alunos, à distribuição de exercícios, saídas, passeios, castigos*». Neste ponto, podemos aperceber de uma noção que pode ser aproximada às interpretações de Foucault que atrás referimos.

Um dado interessante é a utilização deste substantivo, *disciplina*, como designação para um instrumento que servia para a correcção dos que não cumpriam os seus deveres. Segundo o Dicionário da Academia das Ciências, quando se usa o termo no plural estamos a referir-nos a «*correias utilizadas para açoitar*»; num dicionário de 1890, já referido anteriormente, a definição surgia de forma mais concreta «*instrumento de pernas, cordas ou correias, com que os devotos se açoitam e flagelam*», este utensílio era associado a rituais religiosos extremos. Os outros léxicos consultados generalizavam um pouco mais, não fazendo esta associação religiosa, «*instrumento de pernas, com*

¹⁷ É importante referir que foram escolhidos Dicionários de autores diferentes, para que houvesse comparação, e, de datas distintas de edição e reedição de obras dos mesmos autores no intuito de perceber a possível evolução do termo. Muitas dessas reedições eram apresentadas como tendo sido feitas «*inteiramente de novo e consideravelmente aumentado*», o que nos pode demonstrar essa evolução.

¹⁸ CAMPAGNE, E. M. *Diccionario Universal de Educação e Ensino*. pp. 361-362

que se açoita» (1823), «*instrumento de cordelinhos para açoitar*» (1874). Perante estas indicações, poderemos fazer a associação do verbo *disciplinar* às noções de educar, ensinar, instruir, reger ou dirigir mas também às de açoitar, fustigar ou castigar.¹⁹

Percorrendo este caminho da família vocabular do conceito em análise, e seguindo as mesmas fontes, devemos procurar também determinar o que se entende por *indisciplina* – a falta de disciplina, a atitude daquele que não se submete à disciplina e, portanto, é desobediente. Esta atitude é a qualidade dos seres *indisciplinados*, aqueles que não têm disciplina, que são ignorantes, desensinados e desmandados. Por outro lado, surge a necessidade de *disciplinar*, a *disciplinação*, a acção que alguém exerce sobre outrem com o objectivo de o fazer submeter às regras estabelecidas, aqui o conceito pode ser associado à acção exercida pela escola. Esta é a instituição que ensina as regras, isto é, que procura, através da inculcação, que os alunos interiorizem as normas de conduta prescritas pelos comportamentos socialmente desejáveis ou que, pela acção correctiva, procura alterar os comportamentos indesejáveis. Assim, torna-se importante distinguir entre os sujeitos que têm um carácter *disciplinável* – dócil, flexível, capaz de ensino, aquele que é capaz de aceitar e cumprir as regras estabelecidas e o que é *indisciplinável* – incapaz de ser disciplinado, incorrigível, indócil, indomável, intratável. Por fim, devemos referir aqueles que são os emissores e os receptores desta acção – o *disciplinador*, o que transmite as normas e é capaz de as fazer cumprir, que mantém a disciplina ou a ordem; e, do outro lado, quem recebe essa disciplina? Será o *discípulo*? Seguindo as indicações das fontes consultadas poder-se-á utilizar o termo na medida em que discípulo é toda a pessoa que aprende de um mestre, que segue a opinião de uma escola, o escolar, o estudante, o aluno. Desta forma, todo aquele que se encontra em processo de *disciplinação*, está a aprender e a interiorizar um conjunto de preceitos que depois deverá aplicar, logo parece ser possível adoptar aquela designação.

Analisemos agora o significado de alguns dos conceitos que surgem inerentes à noção de *disciplina* para tentarmos avaliar o alcance desta. Como vimos atrás, as definições apresentadas fazem-nos realçar alguns termos como *ordem*, *respeito*, *obediência*, *dever*, *autoridade*, submissão, *docilidade*, *regra*, *sanção* e *castigo*. Serão agora estes os alvos desta clarificação conceptual e terminológica que se pretende fazer.

Num trabalho como aquele que se está a desenvolver, todos estes vocábulos são inevitáveis porque se interligam de tal forma que se torna impossível escapar-lhes. Por outro lado, eles fazem parte do universo educativo, principalmente, na época em análise.

¹⁹ No citado Dicionário editado em 1823, surge mesmo a seguinte indicação: «*Dar disciplina – açoitar por castigo; tomar disciplina – açoitar-se com ela*», sendo que aqui se deve estender disciplina como o instrumento apresentado.

Ordem

O conceito de *ordem* faz-nos logo extrapolar para os outros. Por *ordem* entende-se não só uma disposição das coisas materiais segundo certos critérios, mas também o acto através do qual alguém manda outrem fazer alguma coisa. A partir desta ideia essencial rapidamente nos apercebemos de que tudo na vida do Homem segue uma determinada ordenação e, assim, temos a “ordem social” para designar a forma como uma sociedade se estrutura mas, também, para nos referirmos às regras que regulam as relações entre os seus membros e entre estes e as instituições existentes; e, temos a “ordem moral”, para designar o conjunto de preceitos de moralidade que regem essa mesma sociedade. Esta multiplicidade de contextos aumenta quando percebemos que “ordenar” não é mais do que estabelecer esse conjunto de regras ou normas (que irão constituir a base da disciplina e que estarão prescritas em “regulamento”); que “instaurar a ordem” implicará criar as condições necessárias para o bom funcionamento de um grupo ou de uma instituição e que, as expressões comuns de “*meter na ordem*” ou “*chamar à ordem*”, implicarão a necessidade de se repreender e obrigar alguém a fazer determinada coisa, a comportar-se de uma dada forma ou de cumprir certos deveres (e aqui poderemos fazer ligação ao conceito de “disciplinar”).

Dever

Esta ordem moral faz-nos derivar para a noção de *dever*. Esta palavra tem origem no latim *debere*, *debitum* e, de acordo com o *Dicionário Universal de Educação e Ensino*, dirigido por Campagne, tomada em absoluto, significa somente a obrigação do homem praticar o bem, submetendo a sua vontade à razão. Referindo Locke e J-J. Rousseau, o artigo apresenta-os como contrários à ideia de se proporem acções às crianças sob o princípio do dever para que o aborrecimento de certas obrigações não as afaste deste sentimento. Porém, logo é contraposta a ideia de que uma criança habituada a fazer apenas aquilo que lhe é agradável, só muito dificilmente cumprirá uma obrigação moral que lhe seja penosa. É necessário que, à medida que se desenvolve o raciocínio da criança, ela se vá apercebendo que existem certas obrigações a que não poderá fugir, e estas constituem os seus deveres. A aquisição da noção de dever está, assim, intimamente associada à educação e ao processo educativo.

De acordo com o artigo correspondente no *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (1882), o *dever* possui uma força moral que atribui ao conceito um carácter de obrigatoriedade.

«Le caractère essentiel du devoir est en effect d'être obligatoire, c'est à dire de s'imposer à nous par une contrainte effective et matérielle, mais par un lien moral auquel ne pouvons nous soustraire sans nous rendre coupable.» (Parte I, Tomo I, pp. 700-702)

Esta observação faz-nos compreender facilmente a importância que o *dever* assume na escola e, nomeadamente, na escola primária pelo que, penetrando na alma da criança desde as primeiras idades, o professor deve procurar incutir-lhe esta noção, este sentimento preparando a nova geração para a assumpção dos seus deveres enquanto cidadãos. O referido autor salienta mesmo que, sem esta noção, de pouco servirão todos os conhecimentos que a criança possa adquirir, o professor deve esforçar-se por habituar a criança a tornar-se útil a si mesma cumprindo os deveres que deve a si própria e aos outros. A este assunto voltaremos quando verificarmos que os pedagogos dos finais do século XIX e inícios do século XX têm uma preocupação muito forte em determinar os deveres da criança para consigo, para com os companheiros e com o professor, para com a família e a sociedade e até para com Deus.

Obediência e submissão

Estas noções levam-nos a apreender que a preservação da “ordem” se baseia na necessidade de *respeito* e de *obediência* dos indivíduos a um conjunto de regras. Enquanto o primeiro pode ser visto como um sentimento que poderá levar a que certos preceitos ou pessoas sejam tratados com deferência, o segundo termo leva-nos mais longe, à necessidade de sujeição ao domínio e à supremacia das regras ou à vontade de alguém. Logo, mais uma vez, temos de passar a outra ideia, a de “submissão”.

Obediência e submissão são, assim, sinónimos com a simples diferença de que a primeira pretende indicar, em particular, o costume de obedecer às ordens, aos mandados, tal como são estabelecidos; enquanto a segunda, parece referir-se a uma disposição geral e permanente, não só para executar essas ordens e mandados, mas também para conformar-se com todas as vontades, desejos e inclinações dos outros. A obediência recai sobre a acção que deve ser executada, e pode ser contrária à vontade pessoal, enquanto a submissão parece indicar uma disposição íntima, e voluntária, para seguir as indicações ou ordens. Poderemos chamar aqui a ideia de *docilidade*, como facilidade para aprender segundo a vontade dos outros e que inclui a brandura de génio, que surge definida como a qualidade que algumas pessoas possuem para fazerem o que os outros desejam, logo é dócil todo aquele que obedece ou se submete. Também aqui podemos ver que o conceito não é fácil na medida em que alguém pode ser dócil porque não tem outra alternativa ou porque reconhece aos outros a sua superioridade e esta dificuldade transporta-nos para a problemática, que analisaremos mais à frente no contexto escolar, em que a obediência pode ser livre ou imposta exteriormente, isto é, dependendo do modelo disciplinar seguido, um indivíduo pode submeter-se

livremente às disposições externas porque lhes reconhece o mérito e superioridade ou porque lhe é imposto esse comportamento.

Seguindo este raciocínio, poderemos perceber que o acto de obedecer ou de se submeter está relacionado com as noções de *dever, autoridade e poder* – a disposição do indivíduo para obedecer determina que ele esteja consciente de que tem certas obrigações a cumprir, por exemplo a obrigação ou dever moral de praticar o bem e, por outro lado, que ele reconheça o domínio, o poder, a superioridade legal ou moral que determina o direito de alguém, ou de alguma norma, de se fazer obedecer ou de exigir respeito.

Autoridade

A autoridade é um conceito polissémico mas que, genericamente se pode sintetizar na ideia de que o seu exercício pode partir de pessoas, grupos, uma instituição, valores morais, políticos ou religiosos. Gaston Mialaret²⁰ identificou seis significações diferentes para este termo:

«1. droit de commander, pouvoir d'imposer l'obéissance; 2. les organes du pouvoir (l'autorité administrative, l'autorité militaire...); 3. force obligatoire, exécutoire d'un acte de l'autorité publique (autorité de la chose jugée); 4. attitude autorité ou très assurée; 5. supériorité de mérite ou de séduction qui impose l'obéissance sans contrainte, le respect, la confiance; 6. personne qui fait autorité.»

Destes significados, e de acordo com o mesmo autor, somos levados a detectar a existência de diferentes graus de autoridade: nenhuma autoridade, autoridade razoável e o autoritarismo. Por outro lado, é necessário distinguir fontes de autoridade: *um único sujeito* (o caso das famílias monoparentais ou da situação escolar em que um mestre está perante uma turma); *um casal* (que pode passar pelo entendimento perfeito dos pais ou pela sobreposição de um ao outro; só um exerce autoridade ou oposição extrema entre os dois elementos); *um grupo* (família alargada; situação escolar – os professores que têm de trabalhar em equipa numa mesma turma, podem ter a mesma actuação ou atitudes diferentes perante os alunos...; grupos geracionais, grupos políticos, religiosos etc.; *uma instituição* ligada à vida social, moral, religiosa, militar...); e, *a lei* (acordo ou desacordo entre os ensinamentos familiares e as regras sociais; a maturidade psicológica do sujeito para aceitar a ideia de lei e de a respeitar).

Como se verifica são vários os elementos que se poderá ter em conta na análise de situações de autoridade, mas não se poderá esquecer a situação dos sujeitos submetidos à autoridade, em que poderemos identificar diferentes casos: o sujeito sozinho face à autoridade; dois ou três sujeitos

²⁰ MIALARET, Gaston. *L'autorité et les sujets*. in Albano Estrela e Júlia Ferreira (org.). *Violência e indisciplina na escola*. Actas XI Colóquio da Universidade de Lisboa, 22,23 e 24 de Novembro de 2001, pp. 42-49

perante a autoridade; um sujeito no seio de um grupo (o aluno perante o professor, na classe); um grupo (o grupo-turma perante o mestre); ou, um grupo perante outro grupo (jovens perante a polícia, por exemplo). Por outro lado, estes sujeitos podem apresentar diferentes tipos de reacção ao exercício da autoridade: aceitação, submissão total; aceitação normal, em que, numa situação afectiva normal, se considera o sujeito como obediente; aceitação e execução mas com existência de reacções impróprias no tempo e no espaço; aceitação sem qualquer consequência; desprezo declarado da autoridade; não-aceitação da autoridade, em que não existe obediência; ou, finalmente, reacção agressiva em que o sujeito se revolta contra o representante da autoridade.

O que nos importa aqui é procurar identificar estratégias para a interpretação das relações de autoridade entre o professor e o aluno em situação escolar. No entanto, estes contributos tornam-se essenciais para delinear esse trajecto de análise.

No dizer de E. Cuissart, autor do artigo autoridade incluído *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (1882), dirigido por F. Buisson, a autoridade «*est le pouvoir de se faire obéir. (...) En pédagogie, l'autorité de l'instituteur est le pouvoir de diriger les élèves qui lui sont confiés. L'école est une petit société. Sans autorité point de discipline, et sans discipline point d'école possible.*»²¹

Esta breve referência deixa-nos desde logo bem marcada a necessidade de esclarecer este conceito no presente estudo. A autoridade é essencial para que a sociedade funcione e para que os seus cidadãos se possam tornar úteis e eficientes e, é na escola, que a criança se deve habituar a submeter à autoridade atribuída ao professor, como garantia da existência de uma disciplina indispensável à existência da própria instituição escolar. Mas quem delega no professor a autoridade que este exerce sobre os seus discípulos? Os pais delegam no professor a sua autoridade paternal na medida em que depositam nele a tarefa de instruir e desenvolver as suas crianças. Por outro lado, o professor dirige a sua autoridade quer à inteligência quer à vontade dos alunos pois deve dirigir a sua conduta e os seus estudos.

Devemos, ainda, ter em conta que a autoridade existe quando o sujeito que a exerce apresenta uma superioridade que pode advir de situações muito diferentes desde o ofício ou profissão exercida, às qualidades e ao merecimento, aos conhecimentos possuídos, à idade, etc. Ela pode ser moral mas também pode ser legal quando é exercida por alguém que representa qualquer poder público, que é o representante, numa dada área de influência, dos poderes estabelecidos e que implicam uma autoridade com força de se fazer obedecer, esta é condição essencial para que haja autoridade e poder – a necessidade de se fazer obedecer. É esta ideia que podemos verificar no Dicionário de Sinónimos de 1885:

²¹ *Autorité*, Tomo II, p. 146

«Toda a autoridade supõe um superior que manda ou influi, e um ou muitos inferiores que obedecem. Cessa a autoridade quando cessa a submissão e a obediência, se não tem o apoio da força. Se os súbditos se rebelam, acabou a autoridade do soberano se com a força a não pode sustentar; será quando muito uma autoridade de direito mas não de facto.»²²

Por outro lado, a mesma fonte dá-nos uma breve indicação sobre as condições necessárias para a existência de poder:

«O poder resulta da combinação de forças físicas e morais, por meio das quais uma pessoa se faz superior a outras, influenciando em suas acções e em sua vontade que dirige, como lhe apraz e lhe convém, até ao ponto onde podem chegar as suas forças. – O amor dos povos e a confiança que têm em sua justiça e rectidão é o maior apoio da autoridade dos soberanos e de quantos mandam. Quando é mister recorrer à força para sustentar o poder, acha-se este tanto mais em perigo quanto cresce o ódio à medida que aquele que se exerce, pois todo o poder tem seus limites além dos quais não pode passar sem destruir-se a si mesmo.»

Estas indicações ajudam-nos a determinar as características necessárias do professor para impor a sua autoridade – a estima, a confiança, o respeito, o afecto devem ser sentimentos que o mestre deve manifestar. O poder do mestre não deve ser arbitrário mas uma emanção da razão e não de um capricho, deve impor-se aos alunos não de forma autoritária mas através de uma relação de confiança e afecto mútuo.

Toda a autoridade pressupõe, então, a predominância de um superior sobre outrem, que lhe é inferior, mas implica também a capacidade de se fazer obedecer e respeitar o que pode implicar o recurso ao uso de penalizações que podem chegar ao uso da força; por outro lado, toda a autoridade cessa quando aqueles que se lhe deviam submeter se recusam a fazê-lo – logo existe autoridade quando existe obediência e submissão. Mais uma vez, estabelecemos a relação com a problemática da *disciplina* na medida em que alguém tem autoridade para *disciplinar*, e alguém é disciplinado, e que tem de obedecer e submeter-se à *disciplina*. Mas o que fazer quando a obediência enfraquece, quando a submissão não existe, quando as normas não são cumpridas? Como pode a autoridade fazer obedecer-se?

Quando atrás nos referimos à noção de *ordem*, salientamos o facto de ser necessário estabelecer normas reguladoras dos comportamentos dos membros da sociedade e do funcionamento das diferentes instituições. Esta ordenação das coisas é feita, regra geral, pela lei geral ou por regulamentos particulares que definem, oficialmente, um conjunto de preceitos, prescrições e normas

²² *Autoridade, poder, potestade*. in J.-I. Roquete e José da Fonseca (1885). *Diccionario dos Synonymos poético e de epithetos da Língua Portuguesa*. Paris: Aillaud, Guillard e C^a, p. 98.

a seguir para o bom funcionamento dos corpos colectivos desde o Estado, no seu todo, até à mais pequena agremiação. Neste sentido, todo o incumprimento dessas normas implica uma quebra da ordem estabelecida o que deve implicar sanções para o sujeito infractor, e que devem estar também previstas pelos regulamentos.

Sanção

A sanção, do latim *sanctio*, implica a ideia de pena e castigo. No Direito considera-se *sanção* toda a pena ou recompensa prevista para garantir a execução de uma lei jurídica, mas no senso comum ela é entendida meramente como uma medida repressiva infligida por uma autoridade no sentido de condenar um acto ilícito. Neste ponto é preciso fazer alguns esclarecimentos – os sinónimos delito, crime ou falta implicam graus de gravidade distinta e estes implicarão, também, sanções mais ou menos graves.

Em 1885, o J.-I. Roquete e José da Fonseca distinguiam assim estes termos:

«Delito é o quebrantamento duma lei humana, nasce comumente da desobediência à autoridade legítima e é reputado menor que o crime, o qual é um delito grave, que merece castigo, porque perturba sempre a ordem social, e contra ele se fazem e executam as leis criminais. Falta é propriamente o defeito de obrar contra a obrigação, nascido mais da humana fraqueza que da malícia e depravação do coração.»

Compreendemos, assim, que a desobediência à autoridade estabelecida, a quebra de uma lei, a falta de cumprimento de uma obrigação implicam um acto de castigo e punição que pretende pôr fim à quebra da ordem social existente. Castigar consiste, tendo em conta a gravidade do acto, em repreender, advertir, admoestar com o objectivo final de emendar ou corrigir os defeitos ou comportamentos incorrectos. Mas será que a noção de *punir* continua este sentido? Não, pelo menos se continuarmos a basear-nos na mesma fonte

«(...) “quem bem ama, bem castiga”, diz um provérbio francês; e com razão, porque no castigar descobre-se a intenção de melhorar, aperfeiçoar o que se castiga, e em punir só se inculca a vindicta da lei.»

Esta ideia evolui desde então mas não se pode deixar de realçar este aspecto distintivo – castigar procura a emenda, a correcção, enquanto punir procura uma vingança perante uma infracção à regra ou à lei. No entanto, nos demais Dicionários consultados vemos, permanentemente, a associação das duas noções.

Como se verifica, a sanção não é um conceito fácil e deu origem a alguns esclarecimentos por parte de Eirick Prairat em obras como *Sanction et Socialisation* (2001) ou *La Sanction en Éducation*

(2003). Derivada do latim *sancire*, tornar sagrado, a sanção «*est l'acte par lequel on établit une loi ou un traité de manière irrévocable*». Ela surge como garantia da eficácia de uma regra, permite dotar uma lei de autoridade e aplica-se a todas as leis humanas que necessitam de sanções pois são passíveis de transgressão.

Se a sanção pode ser vista como uma punição ou uma recompensa consecutivas a um acto, ela andarà próxima da ideia de retribuição: punição para um acto vicioso (a pena como sanção negativa) ou recompensa para um acto meritório (o louvor como sanção positiva). Elas podem ser estabelecidas por Deus, pelos homens ou pelo decorrer natural das coisas mas um facto é claro, a sanção está inscrita no acto como consequência quase necessária, é como que a sua avaliação.

Quem aplica a sanção? Ela é uma reacção previsível, porque foi previamente estipulada, de uma pessoa juridicamente responsável, ou de uma instância legitimada, a um comportamento ofensivo às normas, aos valores ou às pessoas dum grupo constituído.

Prairat defende ainda a necessidade de clarificação de três pontos essenciais: 1) que existem consequências naturais das acções que funcionam como “sanções interiores” e que não podem comparar-se às sanções existentes numa relação de autoridade; 2) que a sanção pressupõe uma intencionalidade pois não é, ou não deve ser, um acidente ou uma acção fortuita; 3) que existem atitudes difusas de reprovação de um grupo face a um comportamento desviante, as “sanções sociais”, mas que não entram no âmbito deste estudo.

Este autor procura esclarecer as concepções que poderão estar por trás do conceito de “punição”. Baseando-se em autores que vão de Platão a Kant, Leibniz e Hegel, apresenta a *concepção expiadora do punir*, em que a falta é vista como um mal que pode ser apagado por um outro mal que lhe é equivalente, a pena; refere-se à existência de duas variantes desta concepção, uma religiosa ou metafísica, em que a falta é vista como uma doença e a pena uma espécie de cura, e uma secular em que a falta é como uma dívida que é compensada pela sanção numa aritmética de equivalências.

A expiação procuraria assim fazer regressar, através da sanção, ao *status quo* anterior à falta, em que a experiência dolorosa seria um momento redentor. Segundo o autor, esta concepção continua presente no inconsciente punitivo colectivo, sendo duas as possíveis explicações para o seu acolhimento: primeiramente, uma *explicação antropológica* que procura as origens da expiação nas sociedades primitivas onde aquele que infringia as leis colocava em risco a vida da comunidade e a pena surgia como consequência natural da própria lei infringida – a pena visa anular os efeitos e restabelecer a harmonia; de seguida, uma *explicação psicológica*, baseada em Piaget, que defende que todos somos adeptos da expiação nos primeiros anos de vida – até aos 7/8 anos (fase da

heteronomia e do dever) a falta é vista como um acto de desobediência e a sanção é uma medida que apaga a dor da falta cometida. Aos 8 anos (fase da autonomia e cooperação), a falta passa a ser uma quebra da solidariedade e a sanção não surge com o intuito de fazer voltar o indivíduo à obediência através de uma coerção violenta, mas como o retomar de um estado, fazendo com que o culpado suporte as consequências dos seus actos – sanção por reciprocidade.

Assim, seria fácil compreender o eco obtido por esta concepção expiadora pois ela permite satisfazer as exigências de equilíbrio e simetria do espírito humano.

A segunda concepção apresentada por Prairat é a baseada no comportamentalismo e liga-se à necessidade de especificar as condições óptimas de obediência, fazendo da sanção uma vulgar pena, e surge de uma certa contraposição à posição naturalista.

Rousseau defendia a ideia da sanção natural – a criança devia ser educada na única dependência das coisas porque a construção do homem livre implicaria que se experimentassem os limites do possível –, assim a única punição aceitável seria a que sancionasse as experiências da criança. Esta ideia foi sustentada fervorosamente por Herbert Spencer que defendia que as reacções naturais, que se seguiam às acções erradas da criança, eram constantes, directas e infalíveis pelo que constituiriam a forma ideal de punição.

Por outro lado, a teoria comportamentalista da punição pressupõe, não que se deixe a Natureza punir mas, que se deve punir como ela, com o mesmo rigor, constância e rapidez. A natureza torna-se um modelo e o interdito jurídico ou moral é associado a uma simples figura de perigo o que dá origem mais ao medo das consequências do que ao respeito pela lei. O comportamentalismo na sua busca da eficácia imediata acaba por demonstrar um certo desejo de submissão e de dominação como condição para a produção de efeitos imediatos. Muitas vezes a sanção, nomeadamente a educativa, só permite a avaliação dos seus efeitos a longo prazo e este é o erro que Prairat aponta a esta teoria.

Em jeito de síntese, poderemos dizer que a sanção se apresenta sob dois aspectos essenciais – as recompensas atribuídas ao mérito e as punições aplicadas ao demérito. Por outro lado, elas podem apresentar-se de diferentes formas: *naturais*, quando são o resultado natural das acções, uma reacção implícita num acto; *artificial*, as que são aplicadas pelos homens com o intuito de aperfeiçoar ou regenerar e que devem aparecer como uma acção metódica, adequada e conveniente; e, finalmente, as *sociais* que resultam de acções de reprovação de um grupo a actos considerados reprováveis ou meritórios.

Após estas considerações falta-nos ainda falar dos *meios disciplinares* – aquele conjunto de medidas e estratégias que propiciam a autoridade, o poder do superior, enfim, o cumprimento de

regras previamente estabelecidas. Estes meios podem ser gerais ou particulares, os primeiros devem estar previstos em regulamento e aplicam-se sem modificação, os segundos são aqueles que se empregam, num momento de necessidade, nos casos inesperados e em que a lei foi deficiente. Eles podem ainda ser, por um lado, dissuasórios, preventivos ou morais e, por outro, repressivos ou punitivos, morais ou materiais – uns e outros podem resumir-se à aplicação de castigos físicos ou morais.

Estas estratégias podem, portanto, basear-se no uso da força (castigos físicos) ou procurar a obediência através de uma acção que procura agir no íntimo dos sujeitos (meios dissuasórios, preventivos ou morais).

Segundo o Dicionário de Sinónimos já referido, o recurso à força para que o poder se faça obedecer pode ser mais prejudicial que benéfico:

«Quando é mister recorrer à força para sustentar o poder, acha-se este tanto mais em perigo quanto cresce o ódio à medida que aquele que se exerce, pois todo o poder tem seus limites além dos quais não pode passar sem destruir-se a si mesmo.»

Mas, então, qual seria a alternativa? Se a força pode aumentar a relutância em obedecer ao poder e às regras instituídas, então resta a alternativa de evitar a quebra da obediência através do recurso a meios disciplinares que possam convencer os indivíduos a manter uma postura submissa.

O respeito a e obediência dos subordinados às ordens dos superiores deve partir, pois, da compreensão e aceitação da sua justiça e conveniência – *«Se quiser ser forte, a autoridade deve ser justa»*, diz-nos Campagne no seu *Dicionário de Universal de Educação e Ensino* (1873). Não pode o superior deixar-se levar pela sua vontade pessoal ou pelos seus caprichos, pois isso põe em causa toda a sua legítima autoridade que deve ter por fundamento último a lei. Campagne conclui:

«Para que pois seja legítima a nossa autoridade, mandemos discretamente em nome do dever, da moral e da religião. Os caracteres mais rebeldes acabam sempre por submeter-se à autoridade que vem de cima, e que, por necessária consequência, deve ser sempre imparcial, natural, sincera, serena, perseverante, e parcimoniosa de palavras.»

Começamos a aproximarmo-nos do cerne de toda esta dissertação – a dicotomia de modelos disciplinares: por um lado, o recurso à força para impelir ao cumprimento dos deveres mas este pode provocar mais do que submissão, a subserviência que advém do medo de ser punido fisicamente e que impede a manifestação das vontades, desejos e personalidade individuais; e, no extremo oposto, uma outra concepção que preconiza a actuação mais profunda no ânimo dos indivíduos, na sua alma. Se este segundo modelo pressupõe que os sujeitos aceitem a justiça das regras que devem seguir e

da autoridade a que devem obedecer, ele pode ir mais longe quando se começa a falar de autodisciplina em que cada um procura controlar os seus impulsos, seguindo as regras que se impõem a si próprio, o indivíduo disciplina-se sem que haja uma intervenção coerciva do exterior. Este modelo aparece como aquele em que a autoridade e o poder estabelecido atingem perfeitamente os seus intentos – conseguem a submissão com um recurso mínimo ou inexistente ao uso de mecanismos violentos ou repressivos. É este “domínio da alma”, o “domínio de si mesmo”, no dizer de J. Ramos do Ó (2003), o grande objectivo dos mecanismos disciplinares postos em prática a partir de finais do século XIX.

Regras

Ao analisar com cuidado estas referências que aqui se têm apresentado veremos facilmente que a palavra regra ou regras é uma das mais referenciadas. Isto porque ela é o elemento estruturante da ordem que se pretende estabelecer ou manter, é a ela que a autoridade e a submissão se referem e é a sua infracção que é sancionada pela punição.

Montesquieu, mostrando a importância da lei, afirmava que ela “*conduz o homem ao dever com os seus preceitos, e desvia-os do mal com as suas defesas*»²³. Assim, poderemos deduzir que as leis e normas que se estabelecem estão intimamente relacionadas com a noção de moral vigente numa dada sociedade e que procuram estruturar o modo como os indivíduos se relacionam consigo próprios e com os outros. A escola é o local em que as crianças devem adquirir as noções de subordinação às regras, preparando-se para um futuro como cidadãos cumpridores das leis estabelecidas na sociedade.

Seguindo as indicações de Ivo Domingues (2001), podem identificar-se três tipos de regras: as regras formais, as regras não formais e as regras informais. As primeiras são aquelas que emanam das entidades oficiais e que procuram estruturar e promover a uniformização de um dado sistema disciplinar, devendo, portanto, ser do conhecimento geral. Nestas se pode incluir toda a produção normativa que regulamenta o modelo organizativo da escola quer em termos pedagógicos quer em termos disciplinares e daqui decorrem todas as orientações em termos de obrigações, de interditos e de sanções que regulam a relação entre os diferentes actores do processo educativo.

As regras não formais são aquelas que provêm de um nível mais restrito em que se pode colocar a escola; baseiam-se nas primeiras mas a sua divulgação é meramente local podendo ser orais ou escritas quando organizadas na forma de regulamentos interno de uma instituição, parecem procurar operacionalizar objectivos mais restritos mas também mais concretos.

²³ MONTESQUIEU. *O Espírito das Leis*, livro I. Citado no *Dicionário Universal de Educação e Ensino*, 1873, p. 57

Por fim, as regras informais parecem localizar-se num nível de operacionalização muito restrito, não são estruturadas e não é possível definir o seu grau de divulgação. Elas parecem ser decorrentes da relação que se estabelece entre os indivíduos e, no caso da escola, poderão ser colocadas ao nível da sala de aula, sendo aquelas que, regulando a relação entre o professor e os alunos, visam garantir a ordem necessária ao bom decorrer das actividades. Estas últimas levantam o problema de, pela sua existência implícita e pela dificuldade em serem detectadas, limitarem a possibilidade de um controlo externo ao ambiente, e aos actores, em que se manifestam.

Concluída que está esta clarificação de conceitos não poderia de deixar de dar algumas achegas sobre o conceito que de uma forma envolvente enquadra toda esta terminologia. Na realidade, deixar para o fim a especificação do conceito “educação” não significa que haja uma subordinação deste aos outros mas, pelo contrário, mostrar que ele é o contexto máximo em que se enquadram todos os outros. De facto, é o contexto educativo que enforma toda esta dissertação.

Todos os conceitos abordados estão aqui a ser inseridos num quadro de acção muito específico que diz respeito à “educação”. Mais à frente veremos a distinção que se fazia desde logo entre educação e instrução ao esclarecermos o papel da escola primária. Porém, não poderemos deixar de lançar alguma luz sobre a multiplicidade de factores que envolvem este conceito-chave.

Ao ler o artigo correspondente no *Dictionnaire d' instruction primaire* depressa compreendemos a complexidade teórica do termo. Na edição de 1882 somos alertados para a multiplicidade de definições que se podem encontrar.

Entre elas podemos distinguir umas mais genéricas como a de Stein, «*L'éducation a pour but le développement harmonique de toutes les facultés humaines*» ou a de Kant «*Développer chaque individu dans toute la perfection dont il est susceptible, tel est le but de l'éducation.*».

Mas podemos encontrar outras que parecem adequar-se um pouco mais à perspectiva que se desenvolverá ao longo deste trabalho, como a de James Mill: «*L'éducation a pour but de faire autant que possible de l'individu un instrument de bonheur pour lui-même et pour ses semblables*»; a de Jules Simon: «*L'éducation est une opération par laquelle un esprit forme un esprit et un coeur forme un coeur*»; ou ainda a de Mm. Necker de Saussure, «*L'education a pour but de donner à l'élève la volonté et les moyens de parvenir à la perfection dont il sera un jour susceptible. Elever un enfant, c'est le mettre en état de remplir le mieux possible la destination de sa vie.*»

Estas últimas permitem-nos compreender a educação como uma acção que, através de diferentes meios, pretende desenvolver mais do que os conhecimentos, mais do que encher a memória com teorias procura formar-se um cidadão capaz de se tornar útil e produtivo à sociedade. É,

exactamente, este aspecto que serve para justificar a ligação que se faz à temática da disciplina – os meios educativos devem assegurar a formação e a submissão da vontade ao bem comum e procurar dotar o sujeito de todos os meios necessários para se desenvolver e atingir a perfeição... perfeição seria o fim último da educação, tal como nos diz Kant.

Mas estas definições parecem mostrar que se por um lado a educação consiste numa acção exercida sobre alguém no sentido de produzir o desenvolvimento das suas faculdades, por outro, não podemos deixar de notar a aproximação feita à formação do indivíduo na busca da sua perfeição moral que adviria da distinção entre bem e mal e na “bondade” conseguida para si próprio e para os outros. Deste modo, poderemos referir que a educação apresenta um carácter individual na medida em que prepara e forma para a relação que o sujeito estabelece consigo próprio, mas também um carácter colectivo uma vez que esse indivíduo, estando inserido numa certa sociedade, terá de se integrar nela pelo relacionamento com os outros.

Formar o homem será o objecto da educação e o fim das escolas. Formá-lo para si, para a sua família, para a sociedade e para a sua Pátria. Formação do homem enquanto homem mas também enquanto cidadão. No entanto, esta formação parece depender sempre dos objectivos e dos meios que cada época, lugar ou sociedade específica estabelece como ideal e daí a variação das definições.

Nesta dissertação, parece-nos ser correcta a adopção de uma definição que procure mostrar a importância da educação como processo que procura desenvolver integralmente o indivíduo – formação do espírito (educação intelectual), do corpo (educação física) e da vontade (educação moral) como forma de se obter um ser, essencialmente, moral que procura dominar os seus instintos e pulsões.

Entendendo então que a educação é a “arte de bem dirigir as crianças”, ela permitirá afastá-las das suas tendências inatas para, desenvolvendo as suas capacidades intelectuais, físicas e morais, torná-las seres disciplinados. É, de uma forma simples, esta a ligação que se pretende estabelecer entre estes dois conceitos *educação* e *disciplina* – eles relacionam-se, complementam-se e chegam até a confundir-se nas suas definições mais genéricas.

O que nesta dissertação se pretende é realçar o facto de que para educar integralmente uma criança é necessário que se transmita, e ela adquira, um conjunto de conhecimentos intelectuais e de noções morais que permitirão regular os seus comportamentos e atitudes, inserindo-se nos padrões de moralidade e normalidade prevalentes na época em estudo. Assim, a educação engloba esses dois aspectos de desenvolver o indivíduo (educação) mas também de o dotar dos meios necessários para o fazer (disciplina).

Assim se termina a apresentação e tentativa de esclarecimento do significado dos conceitos que, ao longo de todo o processo de investigação, foram surgindo como mais relevantes para a análise da temática da *disciplina escolar*. Mais do que definir linearmente o que se entende por cada um deles procurámos clarificar as conexões que entre eles se conseguiram identificar. A partir deste ponto, saberemos claramente o que temos em mente quando nos referirmos a cada um deles individualmente.

CAPÍTULO II

A DISCIPLINA NA ESCOLA PRIMÁRIA: A FORMAÇÃO DO CIDADÃO

«A Escola é o templo aberto à glorificação da Humanidade; é o cadinho d'ouro onde se fundem os caracteres, e é o berço da luz onde a criança é docemente embalada até entrar no campo vasto e fecundo da vida real, da vida concreta.»

Xavier do Canto – *Educação moral e Cívica III. A escola.*
In *Educação Nacional*, ano XIII, nº 637, 29 Novembro de 1908

«A escola primária é (...) uma oficina de trabalho, um templo de disciplina.»

DEUSDADO, M. Ferreira (1909). *Educadores Portugueses*, p. 233

1. ESCOLA PRIMÁRIA

O século XIX ficou marcado pela afirmação do sistema escolar enquanto instituição estatal. A Igreja perdeu o seu domínio centenário sobre uma área que, a partir dos ideais iluministas, começou a ser alvo de uma importância crescente, mas sendo vista como uma prerrogativa do Estado. A educação tornou-se um factor essencial na busca da felicidade individual, mas também um elemento primordial para a participação dos cidadãos na vida da comunidade – o uso da razão e do pensamento crítico eram vistos como motores de progresso e desenvolvimento. Ora, só a educação podia dotar os indivíduos destas características.

Em Portugal, estes ideais foram introduzidos por estrangeirados como Luís António Verney ou Ribeiro Sanches que influenciaram profundamente as reformas do ensino desenvolvidas pelo Marquês de Pombal. Nelas podemos verificar a tendência para acentuar dois processos essenciais, por um lado, a implementação de novos métodos de ensino, com cariz mais experimental, que pudessem aproximar Portugal do desenvolvimento científico e cultural europeu e, por outro, da tentativa da secularização do ensino. De facto, a criação pombalina de *aulas de ler, escrever e contar*, pode ser vista como a origem do ensino primário e da estatização do processo educativo²⁴. O ensino elementar passava então a ser efectuado nessas aulas e estabelecia-se o princípio da instrução pública nacional com a criação de uma rede de escolas que deveria abarcar todo o Reino, de um ensino de carácter gratuito, cujas despesas deveriam ser suportadas pelo Estado e em que os professores se tornariam funcionários estatais. No entanto, a implementação desta lei ficou gravemente afectada pela falta de mestres competentes para o exercício da função docente.

Apesar destas precoces tentativas de constituição de um sistema público de ensino, foi ao século XIX que coube um papel fundamental na história da educação portuguesa. A instrução pública surgiu como uma alternativa à instrução doméstica, mas a verdadeira marca que a partir daqui se firma é a instrução como um dever do Estado. Não quer isto dizer que se pusesse em causa a chamada liberdade de ensino, não, ela continua a ser referida na legislação de todo o período, o que se pretendia realçar era que ao Estado competia a regulamentação de toda esta área.

A partir da revolução de 1820, não obstante a agitação política e social que se viveu nos anos subsequentes, a preocupação com os problemas educativos é notória. Apesar de não nos parecer que

²⁴ A lei de 6 de Novembro de 1772, parece constituir, realmente uma das primeiras tentativas no mundo de organização de um ensino primário oficial mas, apesar de se entender que estas aulas de ler, escrever e contar deveriam abranger o Reino e seus domínios, isto não quer dizer que nelas se pretendessem integrar todas as crianças. Realmente, o ensino deveria adequar-se à qualidade social dos indivíduos pretendendo, acima de tudo, prepará-los para a sua inserção na vida social, por exemplo, aos grupos trabalhadores bastaria o conhecimento do catecismo. Nas escolas elementares «pombalinas» o ensino compreendia, além do catecismo, ler, escrever e contar, rudimentos gramaticais da língua materna, as quatro operações de aritmética e regras de civilidade.

tenha havido uma grande alteração no quotidiano escolar é inegável a intenção legislativa de regular esta área. Isto mesmo se pode verificar no artigo 237º do primeiro texto constitucional:

«Em todos os lugares do reino onde convier haverá escolas suficiente[mente] dotadas em que se ensine a mocidade portuguesa de ambos os sexos a ler, escrever e contar, e o catecismo das obrigações religiosas e civis.»

Segundo as referências de António Nóvoa (1987, 330), poderemos afirmar que toda a problemática educativa após 1820 girou em torno de três temas fundamentais: a liberdade, a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino. Em relação ao primeiro, o mais polémico, colocava-se o problema da autorização legal para o ensino, ficando muitas das vezes sem qualquer tipo de controlo a qualidade dos “mestres”; o segundo, apesar de já veiculado no período pombalino, não criou as condições, por si só, para que todas as crianças tivessem a possibilidade de frequentar a escola; finalmente, em relação à obrigatoriedade pode dizer-se que este foi um dos grandes fracassos do Liberalismo na medida em que, apesar de constar de todos os textos legais, nunca foi verdadeiramente implementada.

Mas este autor salienta ainda outra preocupação dos governos liberais – a formação dos professores. Na realidade, o professor vê ao longo do século XIX desenvolver-se o seu prestígio social, na medida em que lhe é atribuído um papel de “vigilante” dos costumes não só das crianças mas também das próprias famílias. Daqui a preocupação legal, nomeadamente nos primeiros documentos, em requerer sempre uma garantia do seu *bom comportamento moral, político e religioso*²⁵.

O grande desenvolvimento educativo surge a partir da Regeneração que acredita na educação como factor impulsionador do progresso do País. Segundo António Nóvoa, entre 1852 e 1900, deu-se um verdadeiro impulso na escolarização, referindo que o número de escolas primárias públicas terá quadruplicado.

Este é o período em que *«se consolide un modele scolaire que la Révolution Libérale a rendu viable, pour ne dire inevitable»* (Nóvoa: 1987, 336). Ao longo desse período foi criado um conjunto de práticas que se tornaram a base da manutenção do *status quo* escolar que visava garantir também a sobrevivência de uma ordem social estabelecida. Este objectivo mantém-se com a crescente afirmação e implantação do republicanismo como forma de governo.

²⁵ Este aspecto é referido em todos os documentos legais até 1850. Este último especifica com grande cuidado o papel do professor ao afirmar que o mestre deve exercer, para com os alunos, cuidado e vigilância paternal; dar exemplo de civilidade e bom comportamento; evitar as casas de bebida ou jogo e abdicar de todas as acções pouco dignas ou desonestas; trazer o traje sempre limpo e decente; *«ganhar confiança dos alunos por maneiras afáveis e sisudas»* de modo a conciliar o amor e o respeito devido. Parece-nos que esta grande preocupação com a formação moral dos professores terá sido um meio de colmatar a sua falta de preparação específica para a actividade docente.

Se os ideais iluministas marcaram indelevelmente as concepções pedagógicas daquele que foi designado como o “*século da escola*”, o final de Oitocentos é marcado pela difusão de correntes de pensamento como o positivismo e o cientismo que vão procurar analisar todos os problemas sob o ponto de vista da ciência. Os problemas pedagógicos não fogem a esta regra e vão dar origem a crescentes debates que envolvem diferentes áreas científicas como a Medicina, a Psicologia e, claro, a Pedagogia. Defendia-se que só através do estudo da criança, do meio em que se inseria, das suas características hereditárias, da sua capacidade mental, seria possível delinear os processos e os métodos mais adequados para, mais do que transmitir conhecimentos, fazer com que as crianças se adaptassem às práticas sociais. Adolfo Lima é um dos defensores desta ideia na medida em que procurou mostrar que a verdadeira ciência educativa só poderia resultar de estudos profundos provindos da Psicologia.

Este facto provocou a alteração teórica dos modelos pedagógicos, as preocupações alteraram-se para dar origem, no início do “*século da criança*”, a uma divulgação crescente das máximas pedagógicas do movimento da Escola Moderna.

As ideias defendidas por esta corrente pedagógica foram muito bem recebidas pelos ideólogos republicanos, que viam aqui a possibilidade de fazer a sua “revolução pedagógica”. João de Barros na sua obra *A República e a escola*, defende que a educação deveria ser uma “*educação patriótica*” que preparasse os cidadãos para participarem activamente na regeneração da Pátria.

A instrução primária passava a ser encarada como uma verdadeira prioridade na medida em que à escola competia criar e congregar a “vontade” de cada um em torno de uma consciência e desígnio colectivos – era preciso que cada um soubesse quem era e o que queria. Era importante que cada criança adquirisse a noção de que pertencia a um todo e desenvolvesse o espírito de solidariedade, pelo que a escola devia aproximar-se o mais possível do meio ambiente nacional através de aulas ao ar livre e visitas escolares a campos, fábricas, museus, etc... isto é, qualquer espaço comum à nação portuguesa e que servisse para lhe dar identidade própria.

É claro que os governos republicanos estavam preocupados com a elevada taxa de analfabetismo, mas diminuí-la, através da criação de escolas primárias e do ensinar a ler e escrever, era apenas um passo para atingir o verdadeiro desígnio da escola republicana – formar um cidadão livre, autónomo, activo.

De seguida, procuraremos perceber qual a importância da escola primária na formação do cidadão.

1.1. Âmbito, funções e objectivos

Em 1870, D. António da Costa, que se torna ministro do recém-criado, e efémero²⁶ Ministério da Instrução Pública, afirma na sua obra *Instrução Nacional* a importância de Oitocentos salientando que a «*sociedade velha recua espantada diante da sociedade nova*». Esta nova sociedade atribuía à instrução uma importância vital para o desenvolvimento cultural, económico e político do nosso país; através da sua universalização conseguir-se-ia impor o domínio do bem, da ordem e da virtude diminuindo a criminalidade e restringindo a miséria, mas ela seria também imprescindível para que a liberdade, em que se baseava a sociedade política, se pudesse estabelecer definitivamente:

«A liberdade chama os cidadãos todos a tomar parte na vida social. (...)»

Sem a instrução do povo não pode haver cidadãos que a executem, e sem cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres a liberdade será apenas a estátua da formosa deusa.» (Costa: 1870, 8-9)

O exercício da sua liberdade natural, exige ao homem «*uma instrução que lhe desenvolva o espírito*» mas também «*uma educação que lhe forme a alma*» e, finalmente, de «*um trabalho que lhe seja vida*». O ensino, a educação e o trabalho apresentavam-se, então, como os três vectores fundamentais que compunham a instrução de todos e que seriam capazes de elevar o homem na sua dignidade individual e aproximá-lo da divindade na medida em que saberia distinguir e aplicar as noções do bem e da justiça. A escola devia, pois, desenvolver o intelecto, dotar o indivíduo de valores morais e prepará-lo para o ingresso no mundo do trabalho.

D. António da Costa afirma isto mesmo ao dizer que a «*instrução eleva o homem pela dignidade pessoal, e se lhe desperta instintos, coloca-lhe a par deles o conhecimento da responsabilidade.*» (Costa: 1870, 7)

Dentro desta perspectiva, o autor afirma a importância da escola primária como o local por excelência para que se procedesse à transformação do indivíduo, da família, da sociedade, do País e de toda a humanidade, acreditava que a instrução teria o poder de diminuir os crimes e de restringir a miséria:

«O homem é um ente físico, moral e intelectual. A criança tem, por conseguinte, de ser educada física, moral e intelectualmente. A escola, dando esta tripla educação, é o progresso do ente humano como homem, como cidadão, como trabalhador, e este progresso multiplicado por todos, e acumulado pelo tempo, produz a prosperidade e o progresso nacional.» (Costa: 1870, 23)

²⁶ Este Ministério da Instrução Pública é o primeiro a dedicar inteira e exclusiva atenção aos assuntos educativos. Foi criado em 22 de Junho de 1870 e suprimido a 29 de Agosto do mesmo ano, não tendo sequer sido contemplado no orçamento de Estado.

Afirma ainda que as vantagens deste nível de instrução não deviam ser exageradas, mas que possuía a grande virtude de habituar a criança à disciplina, formando-lhe a alma. De facto, ao impor regras de comportamento, ao transmitir conhecimentos e valores considerados adequados, a escola primária seria um local por excelência para a civilização e “disciplinação” das crianças e, através destas, do todo social.

A instrução primária é vista pelos autores desta época como o mais importante de todos os sectores educativos, na medida em que formando o homem ela seria a que mais frutos daria no futuro pois permitiria que o homem fosse cidadão, dando a sua opinião e participando nos assuntos públicos.

A classificação de primário ou elementar a este 1º grau da instrução pública não nos parece, portanto, ser um qualificativo desprestigiante, muito pelo contrário. A importância atribuída, no período liberal (e republicano), à educação e à instrução como forma de tornar os cidadãos úteis à Pátria, parece demonstrar que este adjectivo deve ser interpretado como valorizador para um nível de ensino que abrangia o período dos 7 aos 10 anos de idade e procurava dar às crianças os conhecimentos essenciais para a sua inserção na ordem social.

A palavra com origem latina “*primariu*”, parece querer indicar exactamente o ponto de partida do sistema de ensino que então se procurava organizar, surgia como base fundamental que deveria ser comum a todos os cidadãos portugueses, de “ambos os sexos” como esclarece a legislação, constituindo também o alicerce para outros graus a que nem todos teriam acesso.

A escola primária era vista como a base do progresso social. Procurando ser universal, ela permitiria traçar o caminho a seguir por cada indivíduo, dando-lhe os utensílios mais básicos para que pudesse vencer. D. António da Costa afirma mesmo que a escola primária formava a alma de cada um:

«Que influência não tem no futuro a existência dos primeiros anos, e como os exemplos do bem e do trabalho que presenciamos no centro da família ou no recinto da escola não se nos espelham na imaginação deixando nela gravado por toda a vida um reflexo indelével?» (Costa: 1870, 24)

Em 1897, José Simões Dias, na obra *A Escola Primária*, alertava para o perigo em que se incorria com a falta de protecção a este nível de ensino. Este alerta advinha da análise da situação em que se encontrava a escola primária naquela época: um orçamento insuficiente para a recuperação ou a construção de instalações condignas; a carência absoluta de todo o material de ensino; o deficiente sistema de concursos para o magistério; a falta de incentivos aos professores que viviam praticamente na miséria (o fraco salário do professorado primário obrigava a arranjar outras formas de sustento, impedindo a concentração no trabalho educativo); e, por último, mas não de menor importância, a

indiferença dos pais. A estes factores juntava-se uma verdadeira “*legião de analfabetos*”²⁷ e uma “*indiferença pública*” que revelava, segundo o autor, uma grave apatia e imprevidência, não só dos governantes mas da opinião pública em geral.

Para Simões Dias o elevado número de analfabetos era um perigo que se devia combater.

«O inimigo a temer não se oculta por detrás dos reposteiros das chancelarias, nem anda disfarçado em pirata nas águas d'além-mar, cobiçando o nosso domínio colonial; o inimigo único é a ignorância do povo. Este sim, que não governa nem deixa governar; que dispõe do sufrágio, e que não vota; que é chamado a intervir nos negócios públicos, e fica em casa; que se lastima dos maus tratos do governo, e tolera o governo; que se declara falido quando lhe pedem impostos, e vai pagando impostos; que tem para sua defesa as armas da lei, e não sabe para que lhe servem essas armas; que assiste de braços cruzados à derrocada, e nem sequer se desvia para que os escombros não o esmaguem.

A ignorância popular, a inconsciência do dever, e consequentemente a ausência de patriotismo, eis a chaga que importa curar de pronto, eis o inimigo a combater sem tréguas nem desânimos.»

Só a escola primária poderia conseguir a vitória sobre este “inimigo”, só ela poderia “*transformar escravos em cidadãos*”. Mas em que centrar as atenções deste nível de ensino? Em instruir ou em educar?

Na realidade, a grande importância atribuída à instrução primária, ao longo de todo o período de análise, deu origem a um amplo debate sobre as noções de “educação” e “instrução”.

Diz Campagne que a *instrução* se refere, vulgarmente, àquilo que se aprende nas escolas e distingue-a da educação da seguinte forma: «*O fim da educação é desenvolver as faculdades morais, enquanto a instrução visa enriquecer as faculdades intelectivas*»²⁸. Continua procurando mostrar que estas acções são complementares entre si, na medida em que se entende que pouca utilidade teriam os conhecimentos sem que houvesse um desenvolvimento do carácter. Enquanto a *instrução* procurava a transmissão de técnicas e saberes, a *educação* visava a formação de mentalidades e a criação de vontades.

Este é um debate permanente e que atravessa toda a literatura pedagógica, quer do Liberalismo quer da República.

No entanto, parece-nos que, tendo em conta a elevada percentagem de analfabetos, a real preocupação dos governantes incidiria, principalmente, sobre o ler, o escrever e o contar. Simões Dias realça mesmo, ao falar da missão da escola primária, que esta pôs de lado a “*parte educativa, a formação do carácter, o preparo para as lutas da vida, o desenvolvimento das tendências inatas do*

²⁷ Segundo o *Censo da população do Reino* em 1890, citado por este autor para uma população de 5.049.729 habitantes existiam 4.000.957 analfabetos o que representava uma percentagem de cerca de 79 %.

²⁸ ob. cit., Tomo I, pp. 789-793

altruísmo, da bondade, do sentimento artístico, das emoções cívicas» (Dias, 1897: 94). A escola primária não estaria assim a dar as bases mais importantes para a vida que seriam as armas para o combate «*contra o erro e o vício*», ou a dar-lhe a protecção que consistiria na «*vacina moral do dever*». Saber ler e escrever não seriam as únicas condições necessárias para formar um bom cidadão, na medida em que este manteria sem modificação as suas «*viciosas disposições hereditárias*», caso as tivesse.

Instruir e educar era, portanto, a dupla missão da escola primária, ou única missão pois não seria possível entender uma sem a outra. Mas isto parecia não acontecer no final do século XIX, em Portugal, devido à desorganização do sistema educativo e este facto era um, senão o maior, dos graves problemas nacionais. Dizia Simões Dias que:

«não há progresso possível, estabilidade de instituições, prestígio de autoridade, vigor patriótico, garantia de trabalho proveitoso e segurança de futuro, sem essa larga base diamantina sobre que assenta o edifício social, a escola primária.» (Dias: 1897, 98)

Estas considerações de José Simões Dias parecem-nos relacionar-se mais com os resultados efectivos das medidas dos diferentes governos do que com as preocupações políticas demonstradas ao longo de todo o período liberal.

A revista *Educação Nacional*, dirigida por António Figueirinhas, num dos seus suplementos de 1901²⁹, dedica a rubrica *Moral* à missão da escola e faz afirmações que nos parecem esclarecedoras quanto à importância da escola na sociedade:

«Muita gente parece julgar que a escola é tão simplesmente uma casa onde se estuda, onde se ganham, enfim, conhecimentos científicos e literários.

Sem dúvida que ela serve para esse nobre fim, mas é preciso não esquecer que não é tão limitada realmente a missão da escola.

A instrução de nada, ou de muito pouco, valeria, se a não acompanhasse bem a educação, e tanto mais desenvolvida e sã, quanto a instrução for ampla e perfeita, porque a cultura do pensamento, sem a igual cultura do sentimento, pode frequentes vezes ser tão nociva ao homem, como o próprio analfabetismo.

Qual é pois, a grande e gloriosa missão da escola? Ao passo que se ministram conhecimentos sobre as letras e as ciências, dar essas altas e profícuas noções que fazem o cidadão digno e honesto, o filho exemplar e o pai dedicado e extremoso, o homem igualmente cónscio dos seus direitos e dos seus deveres, amigo sincero e incansável da sua Pátria – enfim o verdadeiro Português.»

Na realidade, a escola primária era vista como uma instituição de extrema importância para o garante da paz e da ordem social. Ela deveria garantir aos alunos a participação em actividades que

²⁹ *Moral. A missão da escola.* In *Educação Nacional*; Ano V; Suplemento N° 19, 10 de Fevereiro de 1901

assegurassem ao homem a valorização dos «*conhecimentos adquiridos na sua infância e os princípios sólidos para entrar livre e vantajosamente na vida social*»³⁰.

Considerando-se que a escola primária assumia esta importância essencial na sociedade em transformação do início do século XX, o “*fim da educação moderna*”, nomeadamente, a da escola primária poderia ser sintetizada nos seguintes pontos:

- «1.º Desenvolver o físico e a alma, e educar o espírito da observação e a actividade espontânea;
- 2.º Educar os sentidos e a inteligência, sem abusar da memória, de modo que o educando compreenda e sinta ao mesmo tempo;
- 3.º Dirigir o educando e não dominá-lo, deixando-o desenvolver-se em liberdade;
- 4.º Mostrar o objecto antes do livro, a coisa antes da palavra, o objecto significado antes do sinal, de maneira que seja o aluno que se instrua a si mesmo.»³¹

Estes objectivos formulados para o ensino primário denotam grande influência dos ideais do movimento que desde os finais de oitocentos se tentava difundir e que terá uma primeira experiência no nosso país com a Escola Oficina Nº1³² – o movimento da Escola Moderna, mas o que se verificará é que estes ideais terão grande dificuldade em implementar-se, na prática, no sistema educativo português. Se o cerne desta dissertação se relaciona essencialmente com o 3º ponto, que se interliga directamente com a problemática da *disciplina escolar*, não podemos deixar de procurar compreender de que modo se procurava formar o aluno que viria a ser o cidadão.

Começaremos pela alusão às disciplinas que diziam respeito à formação moral e cívica dos alunos, uma vez que a abordagem feita a estas disciplinas será importante para a compreensão subsequente da importância da *disciplina escolar* – esta permitirá a implementação dos comportamentos “normalizados” preconizados pelos programas daquelas.

1.2. A componente formativa dos currículos

A escola primária foi vista, como pudemos constatar, como um espaço fundamental para a socialização das crianças, visando a sua formação integral ela dirigia-se para a construção de um cidadão conformado com a ordem social estabelecido.

Para Joaquim Pintassilgo, o currículo escolar apresenta, desde os finais do século XVIII, uma *componente socializadora* verificável nas diferentes reformas ou projectos de reformas surgidos desde então. Assim, devemos ter em conta que as disciplinas que a cada momento fazem parte do plano de estudos têm um papel a cumprir e são definidas de acordo com os objectivos fundamentais que foram

³⁰ *Fim da educação moderna*; In *Magistério Português*, Ano II, Nº 50, 28 Outubro 1905

³¹ *Ibidem*

³² Sobre esta instituição pode consultar-se o trabalho de CANDEIAS, António (1994). *Educar de outra forma – Escola Oficina Nº1 de Lisboa 1905-1930*. Lisboa: IIE.

delineados para cada nível de ensino. Ora, em períodos como o que aqui é abordado, esta noção torna-se mais evidente na medida em que a elevada importância atribuída à educação escolar dava-lhe a capacidade de ser vista como local e meio de veiculação de um conjunto de valores que visavam garantir a afirmação e/ou sobrevivência de uma certa ideologia.

Finalmente, não podemos esquecer que esses valores e os métodos através dos quais eram transmitidos serviam uma lógica de poder que procurava adaptar as crianças à ordem estabelecida ou que se pretendia estabelecer. Talvez a palavra “inculcação” possa ser demasiado forte, mas na realidade procurava-se através dos conteúdos leccionados, dos métodos de ensino e da própria *disciplina escolar*, criar um cidadão útil à preservação dessa ordem.

Vejamos então quais seriam essas disciplinas e quais valores que se pretendia veicular.

1.2.1. A formação do cidadão liberal

Além de instruir com os rudimentos da leitura, da escrita e do cálculo, os planos de estudo visavam formar o indivíduo e daí a inclusão em todos os textos legais, ao longo do século XIX, de disciplinas com carácter, essencialmente, formativo. Partia-se do princípio de que o ser humano tinha uma natureza moldável e, por isso, as impressões da infância seriam determinantes na criação de hábitos para a vida adulta.

A análise do quadro seguinte, permite-nos afirmar que a preocupação com a integração social e cultural dos jovens na sociedade liberal é de extrema importância. Em todas as reformas e regulamentos surgem disciplinas que procuram cumprir essa vertente essencial que é a formação de um cidadão útil à sociedade e respeitador da ordem política e social – ao lado da instrução, apresenta-se a educação integral do indivíduo.

Quadro 1 – As disciplinas formativas durante o período liberal

Regulamento Geral da Instrução Primária, 1835	• Civilidade • Moral • Religião • Direito Político
Reforma do Ensino Primário, 1836	• Civilidade • Moral e doutrina cristã • Breves noções de história, de geografia e da constituição
Reforma Geral do Ensino, 1844	• Princípios gerais de moral • Doutrina cristã e civilidade
Reforma de 1870	• Educação religiosa e Moral • Doutrina Cristã • Noções de Constituição e dos Direitos e Deveres do Cidadão
Reforma de Instrução Primária, 1878	• Moral e doutrina cristã
Regulamento Geral do ensino primário, 1896	• Doutrina cristã e de moral (1º grau)
Reforma do Ensino Primário, 1901	• Doutrina Cristã e preceitos de moral • Primeiras Noções de Educação Cívica (2º grau)

A Civilidade

Numa primeira fase, a “civilidade” aparece como um elemento essencial na formação. Nos dicionários da época surge como sinónimo de cortesia, de urbanidade (a afabilidade característica do homem da cidade), de polidez e delicadeza e em contraposição com a grosseria e rusticidade. A *Civilidade* é vista como uma disposição habitual que permite ao indivíduo evitar, na convivência social, tudo o que pode ofender ou desagradar aos seus semelhantes e que procura impelir para a prática das coisas que agradam às pessoas com quem cada um trata e para a busca dos meios de satisfazer e comprazer aqueles que lhe estão próximos. Sinteticamente, poderemos dizer que a civilidade será aquele conjunto de qualidades observadas pelos cidadãos bem educados. Os manuais de Civilidade multiplicaram-se, como diz J. Pintassilgo (2001), na segunda metade do século XIX, o que parece mostrar que, apesar de deixar de se apresentar explicitamente nos programas de estudos, esta área continuou a merecer uma grande atenção.

Desta forma, a disciplina em questão visaria acima de tudo dotar os futuros cidadãos das bases necessárias para a convivência social dentro de parâmetros comportamentais tidos como aceitáveis. Pode verificar-se que ao procurar combater a rusticidade, as normas de civilidade procuravam civilizar os indivíduos num processo de “normalização” das regras de convivência em sociedade. Ela parece ter a função de criar hábitos aceites por todos, submetendo as consciências às regras e aos comportamentos tidos como socialmente legítimos. No entanto, a sua inclusão no plano de estudos não significa que os seus preceitos fossem de facto interiorizados e aplicados pelos alunos:

«Pretende-se, no fundo, erradicar do espaço público todos os comportamentos considerados inconvenientes, animalescos, bárbaros, conduzindo à aprendizagem dos modos de vida mais adequados à civilização dos costumes que se pretende instaurar. Procura-se controlar os corpos e, ao mesmo tempo, disciplinar as mentes. As expressões corporais são fortemente regulamentadas, racionalizadas, submetidas a “tecnologias do eu” capazes de impedir as suas manifestações espontâneas e desordenadas.» (Pintassilgo: 2001, 10)

Um outro aspecto importante era a preocupação notória com a educação política dos cidadãos. Esta preocupação advinha com toda a certeza da necessidade de, a partir do nível mais elementar do sistema de ensino, formar os cidadãos que deveriam participar activamente na gestão da coisa pública e que era um dos fundamentos do novo regime político. Disciplinas como *Direito político*, *Breves noções de história, de geografia e da constituição*, *Noções de Constituição e dos Direitos e Deveres do Cidadão* ou, simplesmente, *Direitos e deveres do cidadão*, revelam que uma das preocupações primordiais das instituições liberais era dar a conhecer as regras essenciais do sistema

constitucional, formando cidadãos livres, conhecedores e obedientes às leis, amantes da sua Pátria e capazes de exercer os seus direitos cívicos, mas também de cumprir os seus deveres. A escola primária, como base da formação comum que se pretendia para todos os portugueses, procurava formar um cidadão consciente desses direitos e deveres, legitimando assim o novo regime, capaz de participar na vida política e social através das suas escolhas eleitorais.

Estas preocupações cívicas liberais deram origem à publicação de um conjunto de catecismos políticos ou constitucionais que pretendiam dar a conhecer à população escolar os princípios da Constituição, mas também os direitos e deveres do cidadão. No entanto, o método de ensino preconizado para estes conteúdos era a repetição e a memorização com vista à aquisição dos valores considerados vitais e veiculados pelo Estado: a liberdade e os seus limites, a igualdade perante a lei, a segurança pessoal, a propriedade, a lei e a constituição, a soberania nacional e os direitos e deveres do cidadão.³³ Poderemos constatar que esta veiculação ideológica teria em vista a concretização de um novo tipo de controlo social que passava pela liberdade individual condicionada, isto é, a liberdade dos cidadãos servia para consolidar o poder instituído, transformando-se o currículo num instrumento de poder implementado pela cultura liberal. Apercebemo-nos de uma dinâmica de saber-poder, isto é, conhecendo os valores e aceitando-os, o cidadão torna-se um intensificador do poder no sentido em que garante a manutenção da ordem social e política.

No entanto, este cidadão político não estava completo... ele devia tornar-se um ser temente a Deus. De facto, o Liberalismo que efectivou a estatização do ensino em Portugal não conseguiu implementar verdadeiramente a sua laicização. Percorrendo as diferentes reformas verificamos que a formação religiosa nunca deixou de ser uma preocupação dos governos oitocentistas – em todas nos aparece a Doutrina Cristã, isoladamente, ou associada à noção de moral. A Moral e a Doutrina Cristã eram elementos essenciais do discurso pedagógico liberal o que nos permite afirmar que a moralidade que se pretendia instituir estava intimamente associada aos ideais do Cristianismo.

Todos os documentos referidos apresentam as disciplinas de cariz religioso como fundamentais. A formação completa do homem liberal passava vincadamente pela formação religiosa, isto apesar de, na reforma de 1878, se dispensar da Doutrina Cristã os alunos com diferente religião. O Liberalismo não conseguiu deixar de atribuir uma grande importância à «*prática religiosa como um dos primeiros deveres do homem*» e afirmava a sua «*funcionalidade social*» como o freio capaz de submeter todos os indivíduos independentemente da sua origem social.

³³ Sobre este assunto da formação do cidadão ver PINTASSILGO, J. (2001). *A componente socializadora do currículo escolar oitocentista*. In M. O. Valente, M. F. Sanches & M. M. Vieira, *Itinerários 1 – Investigar em educação*. Lisboa: CIEFCUL. pp. 713-718

A Educação Moral

Em relação à *Moral*, ela é associada a tudo o que diz respeito aos costumes e à sua condução, sendo apresentada como a «*ciência de regular os costumes com respeito ao honesto, virtuoso, e decoroso, segundo a Ética racional, ou revelada*»³⁴. A moral surge como a ciência dos costumes, entendidos como uma obrigação moral que é imposta.

Segundo José Maria Graça Affreixo, a educação moral «*ou do coração*» teria como fim «*encaminhar o homem para o amor do bem*».³⁵

Campagne, no seu *Dicionário de Educação e Ensino*, divide-a em duas partes: a geral e a especial. Em relação à primeira afirma que «*é a mais importante das duas porque examina as máximas questões do dever em geral e por conseguinte obrigatórias, do bem e mal, dos motivos dos nossos actos, da lei suprema que os rege, da consciência em ordem à razão; e finalmente da virtude que é, na vida do homem, a mais pura expressão da moral*»³⁶. Quanto à segunda, a moral especial, parece dizer respeito essencialmente a uma teoria dos deveres que se dividem em deveres do homem para consigo; deveres do homem para com o próximo; e, deveres para com Deus.

Esta definição mantém-se, genericamente, até ao final do século e aproxima-se em certa medida da civilidade preconizada nas primeiras reformas liberais, mas não se pode deixar de salientar o cariz eminentemente religioso.

Na realidade, parece ser possível que, numa época de profundas mudanças políticas, sociais e até culturais, a religião católica surgisse aos olhos dos legisladores como um elemento unificador da sociedade portuguesa. A religião apresentava-se como consensual e procurava acentuar-se a sua função integradora e socializadora³⁷ das crianças e jovens. A escola primária surgia como o local por excelência para a efectivação deste propósito de controlo social através dos valores religiosos.

Tomamos como significativos os programas de ensino propostos pelo decreto de 18 de Junho de 1896 que, ao apresentar os conteúdos programáticos de *Doutrina Cristã e Moral* (relativa ao 1º grau do ensino primário)³⁸, faz as seguintes observações:

«A moral deve ser ensinada por meio de histórias e narrativas apropriadas, expostas com as cautelas que demandam a idade e o desenvolvimento das crianças. Estas narrativas, tendo por fim formar o

³⁴SILVA, António Moraes e (1823). *Diccionario da Língua Portuguesa Recopilado de todos os impressos até o presente*. Lisboa: Typographia de M.P. de Lacerda; 3ª edição; tomo 2, p. 269.

³⁵ In *Elementos de pedagogia para servirem de guia aos candidatos ao magistério primário*; 1875; p. 5

³⁶ CAMPAGNE, E. M. (1873). *Diccionario Universal de Educação e Ensino*. Traduzido para português e ampliado por Camilo Castelo Branco. Porto: Livraria Internacional; vol. II, p. 210

³⁷ Émile Durkheim atribui, realmente, à educação moral a capacidade de preparar a criança para a sua inserção social, ela possui a capacidade da «*socialização moral*».

³⁸ Este regulamento apresenta a escola primária como sendo obrigatória e gratuita para todas as crianças de ambos os sexos entre os 6 e os 12 anos e divide-a em dois graus de ensino o 1º grau é o elementar e teria a duração de 3 anos (portanto crianças entre os 6 e os 10 anos) e o 2º grau teria a duração de 2 anos (crianças entre os 10 e os 12 anos).

coração das crianças para o bem e para o justo, devem ser tiradas da história do antigo e novo testamento, e da história profana, e também dos assuntos das lições de leitura. O professor deve principalmente estudar o carácter dos alunos; e do seu modo de proceder para com os companheiros na escola pode tirar grandíssimo proveito para o ensinamento da moral.»

Entendida como uma forma de elevar o nível sócio-cultural do País, a Moral surgia como uma primeira tentativa de dotar a criança de noções básicas que lhe permitissem distinguir o bem do mal através de histórias simples que rapidamente as fizessem chegar às conclusões desejadas. Não podemos deixar de notar que esta preocupação com a formação moral das crianças perpassa também para as disciplinas de cariz intelectual, talvez numa tentativa de fazer aquilo de que tanto se fala hoje – a interdisciplinaridade. Os textos de leitura, a História Nacional poderiam servir para concretizar os objectivos preconizados para a disciplina em estudo – os factos gloriosos do nosso passado, os exemplos dos nossos heróis, a vitória constante do bem sobre o mal.

F. Adolfo Coelho alertava para o facto de que, no ensino de moral, de nada servirem as prelecções e os preceitos, pois a criança não possuía uma consciência suficientemente desenvolvida para as compreender e pôr em prática. Para este importante pedagogo deveriam aproveitar-se as situações do quotidiano e as próprias reacções naturais da criança fazendo-a sentir se agiu bem ou mal.

A proximidade à religião é intensa o que denota que a moral que se pretendia instituir, ou pelo menos manter, era a moral católica e não uma moral laica.

No entanto, o programa de Moral preconizado para o 2º grau dá-nos indicações mais precisas:

«O ensino de moral neste grau deve ser prático, tendo o professor em vista que há-de guiar as crianças para o bem e para o dever e formar-lhes o coração e a consciência. Serão sempre assunto de lições e conselhos morais, não só os deveres das crianças, (...), mas todos os que se relacionam com a vida prática e com as regras da boa educação, bem como o modo de proceder para com os animais domésticos e para com as coisas inanimadas.»

Nesta explicação podemos verificar que existe uma preocupação dos legisladores com a necessidade de aproximar a escola da vida quotidiana. A ideia de que a escola é uma preparação para a vida acentua-se no final do século e daí a defesa de um ensino mais prático que teórico. Por outro lado, não podemos deixar passar em branco os conteúdos deste programa que nos permitirão perceber, mais tarde, a concepção de *disciplina escolar* que era posta em prática. Esses conteúdos passavam não só pelos deveres da criança e pelas regras de boa educação (que se aproximam da disciplina de civildade implementada no início do Liberalismo), mas também são incluídos aspectos relacionados com o modo de agir em relação quer aos animais quer aos seres inanimados.

Mas quais eram afinal os deveres que a criança devia cumprir?

Como já referimos atrás, eram três os tipos de deveres que a criança devia cumprir: os deveres para com Deus; os deveres na família e os deveres na escola; mas, o programa de ensino em análise acrescenta um outro tipo de deveres que nos parece relevante – os deveres da criança para consigo própria e para com os outros. Vejamos quais são eles:

1. Deveres da criança para com Deus: culto interno e externo.
2. Deveres da criança na família: obediência, respeito, amor e reconhecimento. – Auxílio aos pais em todas as circunstâncias da vida, principalmente na doença e na velhice. – Amor fraternal; protecção dos mais velhos aos de menos idade, e dos abastados aos não protegidos da fortuna; consideração devida aos irmãos mais velhos, pelos mais novos. – Delicadeza e bondade para com os serviços.
3. Deveres da criança na escola: assiduidade, docilidade, aplicação, decência. Deveres para com o professor e os condiscípulos: auxílio mútuo no estudo, assim como posteriormente em todas as circunstâncias da vida.
4. Deveres da criança para consigo, e para com as outras pessoas em geral: verdade e sinceridade, respeito, modéstia; a recusa da vaidade, do orgulho; da cólera; da preguiça e da ignorância. Justiça e caridade; preceito da esmola; forma e cautela com que deve ser dada. Fraternidade, bondade e tolerância.

A análise destes deveres faz-nos afirmar que a educação moral na escola, surgindo como um fragmento da educação religiosa, começa a ultrapassar os limites da moral estritamente católica para procurar transmitir um conjunto de valores que se afirmam cada vez mais como universais. Partindo da matriz católica, estas obrigações morais, que deveriam ser difundidas na escola através de histórias simples, mas também do exemplo e da aplicação prática, acentuam uma preocupação crescente em regular as relações do indivíduo nas diferentes facetas da sua vida, sendo de realçar que mais tarde, talvez no Liceu, faltaria adquirir noções de um outro tipo de deveres – os devidos ao Estado.

Perante esta referência devemos ressaltar um factor relacionado com os deveres que cada um deve cumprir em relação a si próprio – estes visavam não só o corpo mas também a alma. Cuidar do primeiro permitiria uma maior capacidade de acção da alma, um dos primeiros cuidados é o da higiene e o exercício, vitais à saúde física, por sua vez, essencial ao trabalho que tornaria o indivíduo útil à sociedade. São significativas as palavras de Xavier do Canto:

«Por isso a moral vos ensina a ter grande cuidado com o corpo, no interesse do espírito, no interesse do trabalho, pelo qual seremos úteis a nós mesmos e à sociedade, cumprindo os sagrados preceitos de Deus.»³⁹

Por outro lado, existe o dever de desenvolver intelectual e moralmente a alma, o que significa ser estudioso na escola, pois esse aperfeiçoamento seria útil no exercício das funções sociais, mas também sugere o seguimento dos exemplos e dos conselhos dados quer pelos pais, quer pelos professores e submeter-se às leis divinas. O objectivo é conseguir atingir um equilíbrio entre a intelectualidade e a moralidade, mas a finalidade última de propiciar a utilidade dos indivíduos na sociedade mantém-se e acentua-se.

De facto, parece que naqueles finais de século se começou discutir a possibilidade da existência de uma moral laica, uma moral que fizesse sentir a liberdade como uma responsabilidade individual, uma moral que “obrigasse” cada indivíduo a procurar uma força interior orientadora não só dos seus actos, mas também da sua conduta e da direcção da sua vida, um conjunto de preceitos que permitiriam o “governo de si mesmo”. A moral cumpriria o seu papel quando o indivíduo fosse capaz de resistir a todo e qualquer impulso, a toda e qualquer tentação.

Mas qual seria esta força interior? A resposta parece simples quando lemos alguma da literatura da época e surge com frequência na imprensa pedagógica – a consciência.

Na rubrica Moral, da já referida revista *Educação Nacional*, de um Suplemento de 1903⁴⁰, surge o esclarecimento do que é a consciência e do que ela significa na vida moral. Neste artigo, a consciência é apresentada da seguinte forma: *«Há dentro de nós mesmos uma voz que se ergue para nos glorificar ou condenar, segundo a natureza e o valor dos nossos actos.»* Esta voz seria tanto mais importante quanto se lhe atribuísse a capacidade de *«guiar na vida»*, sendo vista como um dos *«mais sólidos elementos da felicidade humana»*. A ela se atribui a competência de declarar a satisfação por um acto bom, mas também de condenar, pela reprovação íntima, um acto mau. As sanções da justiça só existiriam porque nem todos os homens teriam a consciência suficientemente desenvolvida para que ela própria fosse o garante do cumprimento das suas obrigações morais. Assim, o autor deixava alguns conselhos:

«Respeitar as leis, favorecer a acção da justiça, que é tão necessária para os que não têm consciência como o alimento o é para o corpo, ou o sangue para a vida, e tentar, ele próprio, educar-se, elevar-se moralmente, de sorte a poder-se guiar, nas suas relações sociais, em harmonia com os ditames da sua consciência.»

³⁹ Moral. Deveres para connosco. In *Educação Nacional*; Ano XII; Suplemento Nº 599, 8 de Março de 1908

⁴⁰ *Educação Nacional*; Ano VII; Suplemento Nº 47, 28 de Fevereiro de 1903

Com estas “divagações” não queremos senão chegar ao ponto de poder dizer que o objectivo da educação moral na escola primária passava pelo lançamento das bases para o desenvolvimento da consciência individual que serviria de orientação para a conduta de cada um. Quanto mais desenvolvida a consciência, mais facilidade existiria no cumprimento das leis e das normas estabelecidas, maior docilidade dos indivíduos perante a ordem estabelecida na medida em que, estando em conformidade com os padrões de normalidade, mais ampla e eficaz seria a acção da consciência em favor de um auto-domínio. Este, por sua vez, permitiria o controlo não só do corpo dos sujeitos, mas também da sua alma, uma vez que o alvo principal era o coração, a consciência, enfim, a alma de cada um. De facto, H. Spencer, citado com frequência, na imprensa pedagógica, alertava para o facto de que a importância da educação moral na escola estar ligada ao desenvolvimento da noção de liberdade. O homem moral seria aquele que estando preparado para ser livre, fosse capaz de se governar a si mesmo e não se deixar, simplesmente, submeter pelos outros.

De uma forma simples, poderíamos dizer que a educação moral se aproximava dos objectivos da educação integral na medida em que procurava «o desenvolvimento das faculdades [e a] formação do coração, da vontade e do carácter».⁴¹

Na realidade, o que se pretendia com a educação moral na escola primária não era mais do que insistir no conhecimento dos deveres práticos da criança, não se procurava desenvolver qualquer tipo de teorização acerca deste elemento da educação. Mais do que fazer a criança reflectir sobre as suas acções pretendia-se, numa primeira fase, prepará-la para o cumprimento das suas obrigações.

1.2.2. A formação do cidadão republicano

O regime republicano vai procurar actuar profundamente sobre a instrução pública e a amplitude das suas reformas demonstra essa intenção que, no entanto, devido à falta de meios não passará disso mesmo. As inovações vão procurar atingir quer as disciplinas, quer os métodos de ensino.

A importância da *Educação Moral e Cívica* foi amplamente debatida durante o período em análise. O tema foi amplamente abordado nos meandros da imprensa de educação e ensino - em praticamente todos os títulos consultados surgiram artigos, mais ou menos esclarecedores, mais ou menos extensos em que se procurava realçar a importância deste ramo da educação. Mas também foi alvo de algumas teses apresentadas nos congressos pedagógicos organizados pela Liga Nacional de Instrução, por exemplo no *1º Congresso Pedagógico de Instrução Primária e Popular*, realizado em Abril de 1908, foi apresentado um Relatório por uma das Comissões do Congresso intitulada *Instrução*

⁴¹ *A Educação Moral*. In *Educação Nacional*; Ano XII; Nº 598, 1 de Março de 1908

cívica e educação moral que devem ser ministradas nas escolas primárias e meios de obter os fins desejados; no 2º Congresso realizado em 1909, a 2ª Secção é integralmente dedicada a questões de educação intelectual e social surgindo uma tese sobre «*A educação social na escola primária*»; mas, é o 3º Congresso, de 1912, que mais importância atribui a este assunto – a 3ª secção é dedicada à educação moral na escola primária, sendo apresentadas duas teses de grande importância «*Educação cívica na escola primária, bases em que deve assentar*» e «*Educação moral na escola primária, bases em que deve assentar*».

Seguindo a análise desse material, podemos constatar que à medida que se aproximava o fim do século e, talvez, à medida que o republicanismo se implantava com maior firmeza na sociedade portuguesa, o cerne do problema começava a mudar paulatinamente. Em vez de uma moral de origem católica procurava-se propor, com grande cuidado, uma moral cada vez mais de carácter laico que se tornaria, com a República, uma verdadeira religião de Estado. Assim, o que víamos nos planos de estudo como sendo “*Moral e Doutrina Cristã*”, começava a ser substituída pela *educação moral e cívica* com um forte cariz patriótico, isto apesar de, já na Reforma de 1901, aparecer uma disciplina designada por “*Primeiras Noções de Educação Cívica*” mas que era exclusiva do 2º grau do ensino primário.

No quadro que se segue podemos ver com algum pormenor as disciplinas introduzidas pela reforma de 1911, mais tarde regulamentada em 1919.

Quadro 2 – As disciplinas formativas durante o período republicano

Reforma de 1911	Ensino infantil:
	• Contos e lendas tradicionais de grande simplicidade de acção e com intuítos patrióticos e morais. • Aquisição de hábitos morais por meio do exemplo e do ensino
	Ensino Primário Elementar:
	• Moral prática, tendente a orientar a vontade para o bem e desenvolver a sensibilidade • Noções muito sumárias sobre a educação social, económica e cívica
	Ensino Primário Complementar:
	• Desenvolvimento da moral prática, como meio de formar o carácter • Rudimentos de economia doméstica e social; direitos e deveres do cidadão
	Ensino Primário Superior:
	• Moral • Instrução cívica • Direito usual

A escola primária que o republicanismo pretendia implementar mantinha como sua missão a preparação de homens úteis a si mesmos, mas insistia com um crescente fervor na necessidade de prover a Pátria de cidadãos capazes de se colocar ao serviço da colectividade.

Numa primeira análise do quadro que apresentamos, constatamos um processo de autonomização da moral em relação à religião católica. Realmente, com o anticlericalismo republicano

a religião católica é banida das escolas, mas não da vida nacional, pretendendo-se acentuar uma moral laica. A esta alteração do plano de estudos não seria estranho o conjunto de novas relações de poder que a República procurava instituir para criar a nova ordem nacional e afirmar crescentemente o novo regime. A laicização fez realçar a necessidade de sobrepor os valores laicos aos valores católicos; era necessário estabelecer, como diz J. Pintassilgo, «*um novo consenso social*» (1996, 85) capaz de substituir aquele que havia sido imposto, durante tanto tempo, pelo catolicismo.

O pensamento pedagógico republicano atribuía à educação a capacidade de cumprir a tão desejada e utópica regeneração da Pátria. Este pensamento iniciava-se desde logo com a necessidade imperativa de banir os vestígios do ensino jesuítico que consideravam como subversivo em relação às consciências livres que se pretendiam formar. O autor em que nos temos vindo a basear afirma que os próprios manuais de educação cívica procuravam demonstrar a influência perniciosa do jesuitismo que cultivava o autoritarismo, o dogmatismo, a obediência cega e a passividade, valores que em tudo estavam em desacordo com a nova ordem social que se pretendia instituir. (1996, 88)

A instrução popular era, para os dirigentes republicanos, uma condição essencial para a elevação moral e espiritual do povo português e para a criação de uma verdadeira consciência cívica. À implantação do novo regime político era necessário somar a necessidade de uma verdadeira revolução capaz de criar um “homem novo”⁴².

No dizer de J. Pintassilgo, a «*escola primária tornou-se, desta forma, o lugar privilegiado para recriar um conjunto de ideias e aspirações comuns a todos, embora tendo como ponto de partida um fundamento completamente diferente do permitido pela religião. Será a educação moral e cívica a substituta da religião e moral católicas nessa tarefa.*» (Pintassilgo: 1998, 278)

Compreende-se assim a importância vital que então se atribuiu ao ensino primário como único nível que seria necessariamente comum a todos os portugueses devido à obrigatoriedade do ensino para todas as crianças entre os 7 e os 10 anos de idade, ela era considerada, verdadeiramente, como a “escola do povo”.

Se lermos o preâmbulo do decreto de 29 de Março de 1911 da responsabilidade da Direcção Geral de Instrução Primária⁴³ podemos facilmente reter alguns aspectos que nos permitem

⁴² Esta expressão utilizada por João de Barros é utilizada por J. Pintassilgo no sentido de mostrar que a República pretendia uma mudança de mentalidade profunda que só poderia ser feita através da escola e, principalmente, da escola primária. Ver PINTASSILGO, J. (1996) – *A educação cívica nas escolas primárias da 1ª República portuguesa. 1910-1926* (tese de doutoramento). Salamanca, Universidade de Salamanca – Faculdade de Educação; 2 vols ou PINTASSILGO, J. (1998). *A Educação Moral e cívica no Currículo da escola Primária Republicana – O debate Pedagógico*. In Magalhães, Justino (org.) (1998). *Fazer e Ensinar História da Educação*. IEP-CEEP, Universidade do Minho.

⁴³ *Diário do governo* Nº 73, 30 de Março de 1911, p. 573-785

compreender as afirmações que fazemos. Nele os legisladores realçam a importância que a educação integral tem para o progresso da sociedade:

«(...) só se pode fazer progredir e desenvolver uma sociedade, fazendo com que a acção continua, incessante e persistente de educação, atinja o ser humano, sob o triplice aspecto: físico, intelectual e moral.»

Na realidade, considerava-se que a educação seria uma forma de formar cidadãos, com uma consciência colectiva bem alicerçada, que constituíssem a “*matéria-prima*” de uma Pátria forte e ativa e que formassem *«uma colmeia humana, laboriosa e pacífica, no equilíbrio conjugado da força dos seus músculos, da seiva do seu cérebro e dos preceitos da sua moral. (...)»*. Este tipo de afirmações ajuda-nos a compreender a importância que a educação moral e cívica assumiu neste período – ela era uma forma privilegiada de conseguir veicular os valores essenciais que constituiriam essa consciência colectiva e consciencializar, desde muito cedo, as crianças para a necessidade de se “incluir”, obediente e pacificamente, no todo, de modo a contribuírem para a vida social. Nota-se, claramente, uma vontade de consolidar a nova ordem que se havia estabelecido pela socialização, e “endoutrinação”, dentro dos valores considerados republicanos. No entanto, é importante referir que, aqueles pedagogos e educadores que se relacionavam com o movimento pedagógico da Escola Nova, se manifestavam contrários a qualquer intenção de endoutrinação mas pelo contrário pretendiam a *«formação de cidadãos autónomos e críticos»*. (Pintassilgo: 1998, 278)

Outro aspecto a salientar, e que já referimos, relaciona-se com a necessidade de distanciamento da escola em relação à influência da Igreja. No referido documento é afirmado claramente que a *«República libertou a criança portuguesa, subtraindo-a à influência jesuítica, mas precisa agora de a emancipar de todos os falsos dogmas, sejam os de moral ou os de ciência, para que o seu espírito floresça na autonomia regrada, que é a força das civilizações.»*

Esta “libertação” não era sinónimo da abolição de regras, muito pelo contrário, o que se pretendia era que a escola primária fosse capaz de proceder ao *«desenvolvimento do carácter, pelo exercício permanente da vontade»*. O que se desejava era que a criança aprendesse a controlar os seus ímpetos naturais no intuito de dar sentido à sua existência pela sua integração na moralidade colectiva. De facto, este *«espírito libertador e transformador da República animou a Nação de intuítos novos»*, na medida em que procurou associar à *«máxima liberdade, a máxima responsabilidade»*.

A moral que se pretendia instituir devia ter por fundamento *«os preceitos que regulam a justiça entre os homens e a dignidade dos cidadãos»*, baseada na prelecção e no exemplo, mas também da aplicação prática desse conjunto de preceitos no contexto escolar que devia servir de “ensaio” às relações sociais estabelecidas na sociedade.

Para João de Barros⁴⁴ era essencial a ideia de criar uma moral nova – «*soma de regras de conduta, tendentes a estabelecer a harmonia entre os homens, unindo-os pelo mesmo espírito de confraternização e de respeito mútuo.*» Este autor considerava que durante a Monarquia era fácil instituir a disciplina de moral, porque esta estava associada à religião, mas o que se estabelecia, de facto, era uma moral cómoda para o mestre, mas detestável para os alunos, pois o seu ensino baseava-se na «*coacção, [na] obrigação de ensinar uma moral que não se adaptava a todas as consciências.*».

No entanto, com a liberdade de consciência trazida pela República tudo devia mudar. Era necessário orientar melhor os futuros professores para que a Educação Moral que se instituisse na escola primária, fosse laica e neutra. Era necessário que essa moral fosse associada a uma verdadeira “educação patriótica” que não poderia esquecer «*a educação do carácter, da vontade, da energia do aluno.*» O pedagogo salienta ainda os dois elementos essenciais que deveriam compor a “moral educativa”: «*higiene do corpo, para dar saúde física, robustez, equilíbrio; higiene da alma (se é que esta se pode considerar desligada da primeira)*».

De acordo com a análise feita por J. Pintassilgo, era essencial que este ensino se fizesse não com base em manuais ou em grandes sermões do professor, mas através da própria actividade dos alunos. Eles próprios deveriam criar a sua noção de bem e de mal através da discussão de problemas concretos que fossem surgindo e, desta forma, o professor seria sobretudo um orientador discreto. Não devia existir um horário próprio para estas “lições”, elas deviam surgir naturalmente e a propósito de qualquer ocorrência da vida escolar ou social. O que se pretendia, na realidade, era que as crianças fossem capazes de, por vontade própria, implementar na sua vida um conjunto de hábitos adquiridos.

No Relatório intitulado *Instrução cívica e educação moral que devem ser ministradas nas escolas primárias e meios de obter os fins desejados*, apresentado no 1º Congresso Pedagógico de Instrução Primária e Popular⁴⁵, salienta-se a importância da escola primária na concretização de uma instrução e educação social baseada no «*ensino integral e experimental*» e considera que o indivíduo só poderá ser entendido como «*verdadeiramente educado*» quando «*a par de uma instrução baseada na observação directa e na experiência, possui uma educação suficiente que o torna hábil e perfeito na prática da sua actividade social.*» Assim, a escola deveria ser vista como a «*imagem da vida social*».

⁴⁴ BARROS, João de, 1881-1960 (1914). *A educação moral na escola primária*. Lisboa: Bertrand. Este texto foi o resultado de uma Conferência realizada na festa de despedida dos alunos do 3º ano da Escola Normal do Porto.

⁴⁵ 1º Congresso Pedagógico de Instrução Primária e Popular (Abril de 1908). Liga Nacional de Instrução. Lisboa: Impr. Nacional, 1909; pp. 142-156. A comissão responsável por este relatório era constituída por Sebastião Vieira e Silva, César Porto, Luís da Mata e Adolfo Lima, sendo a redacção do relatório efectuada por este último e importante pedagogo.

em conjunto, um pequeno mundo em que a criança se desenvolva integralmente e se habitue ao trabalho, à actividade de todo o seu ser (...) não lhe atrofiando a iniciativa e criando-lhe o sentimento da responsabilidade dos seus actos».

Dentro desta perspectiva a educação moral e cívica deveria ser ensinada de forma prática e perpassar todos os momentos da vida escolar, em vez de fazer sermões, o professor deveria aproveitar as situações que iam surgindo para *«chamar a atenção do aluno para a boa ou má conduta de um camarada, chamá-lo à consciência do trabalho que está executando, provocando-lhe reflexão, impelindo-o a ligar os antecedentes com os consequentes, a ver os perniciosos efeitos de actos desordenados, desconexos, exagerados, das hesitações, da mentira»*, só assim seria possível indagar sobre a opinião da criança e das razões e motivos dessa opinião, de forma a que essa reflexão a fizesse ver o modo de conduta adequado.

Por outro lado, sendo uma componente essencial do currículo republicano, a educação cívica serviria o objectivo primordial de republicanizar a sociedade portuguesa, fazendo reconhecer a superioridade do novo regime. Isto mesmo é sugerido nas palavras de Ana Calixto, no 3º Congresso Pedagógico da Liga Nacional de Instrução, realizado em 1912, afirmando que *«a educação cívica das novas gerações impõe-se como primeiro dever de todos os educadores»* pois só ela permitiria criar e viabilizar a nova ordem que havia derrubado instituições centenárias.⁴⁶

J. Pintassilgo cita um manual de educação cívica para ressaltar esta importância: *«É na escola que deve aprender-se o respeito pelas autoridades e pelas leis, o amor e a dedicação pela Pátria e pela República»*⁴⁷.

Estas afirmações permitem-nos compreender que se tenha valorizado o papel da escola na formação de cidadãos cientes dos seus deveres, devotos à Pátria e ao regime e capazes de dar o seu contributo democrático na sociedade e a sua participação efectiva no progresso do País.

O culto da Pátria e a valorização da história e da cultura portuguesa, dos símbolos nacionais e dos rituais que se iam estabelecendo (como a Festa da Árvore), pretendiam acima de tudo criar uma consciência colectiva que, por um lado, levasse à participação na vida política e, por outro, condicionasse a conduta e as escolhas de cada um. Pretendia-se estabelecer uma religião da Pátria, uma religiosidade cívica que teria uma função integradora capaz de gerar o tal consenso de que falámos atrás e que era essencial à consolidação da República (1996, 161). Criar uma vontade colectiva era o objectivo máximo, uma vontade mobilizadora do progresso nacional, que resultava na condução das opiniões individuais e no respeito de cada um às leis e instituições não por medo, mas

⁴⁶ CALIXTO, Ana. *Educação cívica na escola primária, bases em que deve assentar*. in *Liga Nacional de Instrução* (1913). *Terceiro Congresso pedagógico* (Abril 1912). p. 229

⁴⁷ SOARES, João; CAMPOS, Elísio de. *Portugal nossa terra*. Citado por PINTASSILGO, J. (1996). *República e Formação de Cidadãos*. p. 119

porque era “natural” que assim fosse – se fossem habituados a participar nas actividades escolares, se fossem habituados a governarem-se, as crianças tornar-se-iam cidadãos verdadeiramente conscientes.

A educação cívica tinha essa função, levar a uma adesão afectiva aos valores e aos símbolos do novo regime. Poderemos entender que esta “endoutrinação” visava a consolidação do novo regime, logo, estes indicadores pedagógicos parecem estar ao serviço do poder, teriam um papel de “*legitimação social das ideologias*”. (1996, 114)

Estas considerações aproximam-nos das teorias (já referidas no 1º capítulo) do *self-government* ou da autonomia dos educandos. Faria de Vasconcelos defendia este sistema na medida em que ele baseava a educação na solidariedade e na consciência social, através da interiorização, pelo aluno de que fazia parte de um todo, cujas outras partes são os professores e os companheiros. Desta forma, não será difícil compreender, depois do que se disse, que para muitos dos defensores da educação moral e cívica este seria um modelo que importaria implementar. No entanto, ao nível da prática pedagógica não nos parece ter sido a opção tomada.

De tudo o que fica dito convém realçar alguns aspectos:

- a educação moral e a educação cívica pretendiam acima de tudo tocar o íntimo dos alunos, agir sobre a sua alma através do desenvolvimento da sua noção de bem e mal, pelo conhecimento dos seus deveres e pelo respeito pelos direitos dos outros, pelo reconhecimento da superioridade da lei;
- esta acção é muito importante desde tenra idade, uma vez que se considera que o espírito da criança, sendo mais maleável, se torna mais receptivo a este tipo de ensinamentos e ainda porque se entende como conveniente que a aquisição de hábitos considerados benéficos se inicie na altura em que os ímpetus naturais da criança são mais susceptíveis de ser controlados;
- estas disciplinas, cujos conteúdos deviam perpassar para todas as outras áreas de ensino, deviam merecer da parte do professor uma atenção permanente de modo que qualquer situação pudesse ser aproveitada;
- a aquisição de valores comuns a todos os cidadãos, permitiria que cada criança pudesse ocupar o lugar social que lhe estava destinado de uma forma útil e produtiva, não só através do seu trabalho, mas através de uma participação cívica na vida da comunidade.

Por fim, poderemos afirmar que as disciplinas analisadas são utilizadas como instrumentos de disciplina, quer intelectual quer moral, na medida em que habituando a criança a seguir determinados

princípios, permitiam que se controlassem as suas atitudes e comportamentos, mas possibilitar-lhe-iam conduzir a sua própria conduta, aproximando-nos daquele conceito de “self-government” ou “governo de si mesmo”.

2. A DISCIPLINA ESCOLAR: O SEU PAPEL NA FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO

No ano de 2002, o sistema educativo português viu surgir o *Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior*⁴⁸. O art. 9º deste documento legal assume o título “*Vivência escolar*” e refere-se assim à disciplina:

«A disciplina da escola deve, para além dos seus efeitos próprios, proporcionar a assunção, por todos os que integram a vida da escola, de regras de convivência que assegurem o cumprimento dos objectivos do projecto educativo, a harmonia de relações e a integração social, o pleno desenvolvimento físico, intelectual, cívico e moral dos alunos e a preservação da segurança destes; a disciplina da escola deve proporcionar ainda a realização profissional e pessoal dos docentes e não docentes.»

Através destas indicações podemos compreender a importância que assume a disciplina no contexto escolar – implica o cumprimento de regras de convivência, assegura concretização dos objectivos da educação integral, isto é, o desenvolvimento físico, intelectual, moral e cívico dos alunos no sentido de conseguir, numa primeira fase, atingir as metas traçadas para o projecto educativo de uma dada sociedade, o que significa formar um tipo ideal de Homem e, finalmente, atingir a plena integração social desse Homem que se quer cumpridor e respeitador das regras e das leis estabelecidas, um ser disciplinado que se possa tornar útil e produtivo enquanto trabalhador e cidadão activo.

A realização deste desígnio da educação implementa-se através de um currículo formal que, por uma série predefinida de disciplinas e áreas de ensino, tenciona dotar o indivíduo dos conhecimentos considerados relevantes. No entanto, procura, também, pelos conteúdos ou pelos métodos de ensino preconizados, veicular um conjunto de valores comuns à sociedade e que permitirão que os sujeitos se socializem e se tornem, eles próprios, agentes de socialização e de manutenção de uma ordem estabelecida. Assim, não podemos deixar de pensar que os currículos são instrumentos de poder na medida em que procuram a difusão de valores, regras e normas de conduta que num dado tempo e num dado momento são considerados desejáveis. Estas afirmações procuram mostrar a ligação íntima que existe entre as disciplinas escolares e a transmissão de valores.

⁴⁸ Lei N.º 30/2002, de 20 de Dezembro

A análise das disciplinas formativas, feita anteriormente, permitiu-nos perceber que, no contexto da educação moral e cívica, noções como as de *ordem, obediência, respeito, regra* ou *dever* são consideradas vitais no contexto da formação do indivíduo. A função desta percepção é a de nos fazer compreender como na prática escolar se procuravam inculcar estes conceitos nas crianças. A *disciplina escolar* é vista como um dos meios para atingir esse objectivo na medida em que, na intenção de formar o carácter, procura desenvolver sentimentos de responsabilidade, de iniciativa, de respeito e solidariedade, de maneira a que cada um possa vir a exercer a sua liberdade pessoal.

Daqui se depreende que a *disciplina escolar* faz parte de um contexto político e ideológico que permite compreender que o controlo social e a regulação de comportamentos eram colocados ao serviço de um poder que visava formar um determinado tipo de cidadão.

2.1. As funções da disciplina escolar: uma educação da vontade

Educar moral ou civicamente, tal como foi apresentado anteriormente, implica dominar e submeter uma vontade que ainda não conhece regras. A criança pequena não tem ainda noção dos limites e das consequências dos seus actos e, portanto, torna-se necessário que desde muito cedo se proceda de modo a que ela aprenda a controlar os seus impulsos.

J. Pereira Dias, respondendo ao Plebiscito sobre o uso da palmatória, promovido em 1896 pela *Revista das Escolas*, fazia a seguinte afirmação que nos sintetiza a importância da *disciplina escolar*, tal como era entendida:

*«A disciplina é necessária na escola, porque faz manter a ordem, inspira o gosto à obediência, torna mais dóceis os jovens educandos, prepara-os para serem bons cidadãos, obedientes às leis, respeitadores dos direitos de cada um, e justos nas suas determinações e resoluções para com os semelhantes».*⁴⁹

Daqui se pode depreender que existe uma relação entre a formação moral e cívica da criança e a existência da própria disciplina, sendo esta vista como um meio para atingir a primeira.

A noção de disciplina surge-nos, assim, como um dos meios para proceder à educação integral do aluno, desígnio fundamental da escola primária. Educar, por seu lado, implica mais do que dotar a criança de um determinado e sólido capital de conhecimentos, passa por *«criar um método de trabalho, uma orientação, uma consciência de tudo que diz e faz, estimular-lhe o gosto pela actividade, desenvolver a vontade e a personalidade, torná-la um carácter a fim de que harmonize as suas acções com o seu pensar, canalizar-lhe ou desenvolver-lhe o exercício duma aptidão, duma inclinação, e, até*

⁴⁹ Ano II; Nº 10; 13 de Abril de 1896; p. 137

dum instinto, ou promover-lhe a inibição doutros instintos, cultivar-lhe um ideal»⁵⁰. Estas palavras de Adolfo Lima permitem-nos estabelecer uma relação directa entre a missão educadora e a vertente disciplinadora da escola. Realmente, a aquisição de métodos de trabalho, o estímulo da vontade e da consciência, a formação do carácter e a inibição de certos instintos e promoção de outros, faz-nos aceder a um nível de acção que só se pode assimilar pela persistência da acção do educador. A educação não pode nem deve ser entendida sem a disciplina e vice-versa, ambos os conceitos estão intimamente ligados, mas aliam-se, por outro lado, a um conjunto de noções que acabam por desembocar na necessidade de formar cívica e moralmente e de preparar para a futura inserção social, só a disciplinação feita desde cedo, na família, e depois continuada na escola poderia dar esses frutos.

Segundo Ferreira Deusdado, a disciplina seria a condição para existir educação, sendo esta «*a arte de bem dirigir as crianças*» que funciona como um meio «*moral que afasta as más influências do meio exterior*»⁵¹. Não se pode, portanto, educar sem regras e normas a cumprir, pois essas normas permitirão à criança resistir às más influências externas e aos impulsos internos. Esta acção exige da parte do educador uma acção contínua e coerente, todos os dias, a todo o momento e a propósito de qualquer situação.

Aos 3 anos de idade, a insubordinação, a má vontade, a insolência, a impaciência e as queixas são características típicas das crianças. Mas, segundo Virgínia de Castro e Almeida⁵², se estas atitudes receberem a indiferença dos pais, se não forem combatidas, as crianças tornar-se-ão, aos 10 anos, dissimuladas, arrogantes e manhosas, passando a ser classificadas de mal educadas e procurando furtar-se, sempre que possível, à vigilância, o que as leva à indisciplina e à recusa da autoridade.

Deste modo, tornava-se imperativo que desde cedo a criança adquirisse certos princípios e hábitos que lhe permitissem compreender o lugar que ocupa e a forma adequada de se comportar... era preciso discipliná-la. Em 1873, João José de Sousa Teles⁵³ afirmava que era aos pais que competia a tarefa inicial e contínua de «*desenvolver e aperfeiçoar incessantemente as faculdades da alma e do corpo, até que possa cumprir os seus deveres*», e que o deviam fazer empregando «*todos os meios ao seu alcance, para que os filhos (...) cheguem no mais curto espaço de tempo, e pelo emprego de processos razoáveis, amenos, e repassados de amor e ternura ao estado de perfeição*

⁵⁰ LIMA, Adolfo. *Educar...*, In *Educação. Revista Quinzenal de Pedagogia*. Ano I (1ª série), Nº6, 31 de Março de 1913, pp. 61-63

⁵¹ DEUSDADO, M. Ferreira (1995, 1ª edição 1909). *Educadores Portugueses*. Porto: Lello & Irmão, Ed., pp. 232-234

⁵² ALMEIDA, Virgínia de castro e (1933). *Crianças Mal Educadas*; Lisboa: Livraria Clássica Editora. A autora modificou e adaptou a obra de Fernand Nicolay “*Les Enfants Mal Elevés*”

⁵³ TELES, João José de Sousa (1873). *Ensino Intuitivo: livro destinado às mães e pães de família e às professoras de instrução primária*. Lisboa: Ferreira & Lx., Cª

intelectual e moral, que constitui o homem, tal qual deve ser, tal qual Deus quer que ele seja, tal qual a sociedade bem organizada o requer». (Teles: 1873, 10)

Assim, se é necessário proceder a esse aperfeiçoamento constante, torna-se vital que a família aceda a um certo número de processos que permitam conseguir esse desígnio de uma forma rápida.

Por seu lado, a escola é vista como «*uma sociedade em miniatura*» em que os alunos devem «*obedecer e subordinar-se às mesmas praxes que os hão-de dirigir, quando forem arremessados para esse turbilhão da vida, onde se vão encontrar em combate aberto e franco com todas as paixões, vícios e virtudes*». Assim, ao professor se destina a missão de «*preparar os seus alunos para uma perfeita adaptação à ordem social que se achar estabelecida*».⁵⁴

Esta preparação passava pela educação do carácter no intuito de se poder «*modificar tendências ou orientar num determinado sentido*» e a acção do educador devia «*exercer-se desenvolvendo as qualidades inatas boas da criança, tentando corrigir os defeitos adquiridos, aconselhando e apelando para a sua consciência moral*», procurando «*incutir-lhe no espírito o valor social da dignidade moral*».⁵⁵

A disciplina deve então ser entendida numa perspectiva de educação integral e de direcção moral das condutas. Ela constitui «*l'ensemble des règles et des influences au mayen desquelles on peut gouverner les esprits et former les caracteres*»⁵⁶, podendo ser exercida por dois métodos distintos: o **autoritário**, que se impõe do exterior através da implementação de regras indiscutíveis e que se baseia na total autoridade e direito do mestre; e o **liberal**, proveniente do interior, que procura fazer-se compreender mais do que obedecer-se, baseado na persuasão; a regra passa a ser reconhecida e o aluno submete-se livremente a ela, tem em vista a preparação de um indivíduo capaz de se governar a si próprio. Assim, do ponto de vista da formação do sujeito, o melhor sistema disciplinar seria aquele que o ajudasse a aprender a controlar-se, a reflectir, que o impulsionasse para o trabalho livre e espontâneo, não se baseando em recompensas e punições, mas na percepção da existência de consequências naturais dos seus actos através da experiência do bem e do mal que faz a si próprio.

A disciplina serve, assim, a educação moral na medida em que procura prevenir e reprimir de forma directa as tendências viciosas da criança, dirigindo-a para o bem. No entanto, ela pretende excitar a consciência moral levando-a a adoptar regras gerais de comportamento, suscitando-lhe a ideia do dever e, por outro lado, procurando dirigir e orientar a *vontade*. Esta, por seu lado, é

⁵⁴ *A Disciplina Escolar II*. In *O Ensino*. Ano III, Nº 8, 30 Abril de 1887, p. 114

⁵⁵ CORDEIRO, José M. *Educação do Carácter*. In *Educação. Revista Quinzenal de Pedagogia*. Ano I, Nº 17, 1ª série, 15 de Setembro de 1913, p. 199-201

⁵⁶ *Discipline*. In BUISSON, Ferdinand (1880-1882).. *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Parte I, Tomo I. pp. 715-716

entendida como a «*faculdade de se fazer o que se quer*», designando «*o poder que tem a alma de se determinar com consciência e reflexão, espontânea e livremente, a uma acção preferida*»⁵⁷, de modo a que a criança perceba que nem sempre pode realizar aquilo que a sua vontade determina, submetendo-a à lei do dever e da necessidade. O livre exercício da vontade não passa, então, de uma liberdade regulada que «*supõe o esforço, o império sobre si mesmo*», a vontade torna-se assim um acto reflectido e consciente. A educação da vontade, tal com a moral, exige do educador uma vigilância constante de todos os movimentos da criança, de modo a ajudá-la a cada momento a reprimir os instintos e substituindo-os por esses actos produzidos pela reflexão que se devem tornar hábitos. Aqui apresenta-se a utilidade da disciplina pela introdução de mecanismos que permitem a vigilância, a repressão de maus hábitos e o suscitar de hábitos bons.

A disciplina é, portanto, uma educação da vontade: «*previne ou reprime os maus procedimentos e tende a formar vontades rectas, caracteres enérgicos, que dispensam o auxílio alheio*»⁵⁸. Enquanto que o ideal daquela educação «*consiste numa disciplina bem regrada, que, sem descurar a vigilância necessária, outorgue, todavia, às crianças as liberdades permitidas*».⁵⁹

João da Silva Correia realçava, em 1924, na *Revista Escolar*, o papel da *disciplina escolar* na educação da vontade moral ao considerar que este processo devia ser feito através de sensações que pudessem contrariar as inclinações do aluno e que procurassem desenvolver características como a perseverança, inculcando o hábito de levar as coisas até ao fim; ou do domínio de si mesmo, uma vez que o professor habituando os alunos a «*estarem quietos e atentos, e a terem boas maneiras nas aulas, cria neles uma disciplina interna permanente*» e afirma que «*os que aprendem a dominar-se e a dirigir-se na escola são na vida os cidadãos que constituem a opinião pública esclarecida*». Conclui que um aluno, ao deixar a escola, «*deve ter a vontade suficientemente forte para não recuar perante nenhuma luta (...) suficientemente boa para cumprir virilmente em todas as circunstâncias da vida os seus deveres para consigo e para com os outros*».⁶⁰

Associada como já vimos à noção de aprender e à aquisição de hábitos, a disciplina é encarada quer como o conjunto de regras que regulam a vida da escola, as relações entre os professores e os alunos e os alunos entre si, quer como os meios utilizados para fazer cumprir essas normas.

A *disciplina escolar* consistiria, assim, num conjunto de procedimentos práticos destinados a assegurar a boa ordem dentro da escola, a promover a autoridade do mestre, a garantir o eficaz

⁵⁷ COMPAYRÉ, Gabriel. *A Vontade, a Liberdade e os hábitos*. In *Revista de Educação e Ensino*. Ano IX, 1894, pp. 359-363

⁵⁸ COMPAYRÉ, Gabriel. *As recompensas e os castigos*. In *Revista de Educação e Ensino*. Ano XI, 1896, pp. 493-506

⁵⁹ *A educação da vontade*. In *Federação escolar*. Ano III, Nº 149, 28 de Julho de 1889, p. 1

⁶⁰ CORREIA, João da Silva. *Educação da vontade forte e da vontade boa*. In *Revista Escolar*. Outubro de 1925

desenvolvimento das tarefas escolares e a permitir corrigir defeitos e desenvolver qualidades. Eram pois estas as funções da disciplina na escola e na formação do indivíduo.

2.2. A disciplina na sala de aula

De uma forma geral, podemos considerar a disciplina a base de toda a organização da escola. Uma escola organizada era, na 2ª metade do século XIX, uma local silencioso e votado ao estudo e a disciplina, com os seus meios, permitia estimular os meninos a esse estudo, premiando uns e castigando outros.

«A boa disciplina para a boa economia do tempo»⁶¹. Este era considerado um dos grandes «*princípios de princípios de alta Pedagogia*» que se deviam seguir na escola. A boa organização seria uma forma de orientar e regular os trabalhos escolares, rentabilizando o processo de ensino e de aprendizagem, conseguindo mais resultados no menor espaço de tempo possível.

De facto, a falta de ordem, isto é disciplina, na escola era considerado um dos mais graves erros de ensino que se poderia cometer – «*É um erro pretender ensinar sem boa ordem*». Seria impossível ensinar fosse o que fosse, sem que o professor tivesse estabelecido «*uma perfeita inteligência entre ele e a classe*», isto é, enquanto o conjunto dos alunos não tivesse compreendido a necessidade de um chefe e de regras capazes de manter «*a perfeita ordem, que se chama disciplina*» para que existisse a necessária atenção, condição essencial para aprendizagem e para a «*influência sobre o carácter dos alunos*».⁶²

Mas como se tornava visível na escola a existência de uma boa disciplina?

J. Gaillard, no artigo “*Discipline scolaire*”⁶³, identifica alguns dos pontos pelos quais se poderia constatar a boa disciplina numa escola. Apresenta-nos um conjunto de rotinas que, servindo para garantir a ordem, acabavam por se tornar hábitos de vida: o cumprimento dos horários regulamentares; a apresentação de justificações para as faltas; a entrada calma e ordenada, em fila; a tomada dos lugares na classe; a verificação da limpeza e asseio dos alunos; a revisão da lição do dia anterior... constituíam elementos contributivos para a aquisição de hábitos e do gosto pela ordem.

Este autor identifica também alguns elementos que permitiriam a confirmação da existência de uma boa disciplina na sala de aula: o silêncio durante as lições (não um silêncio imposto pelo terror mas que subsiste como uma espécie de «*communication intime entre les élèves et le maître*», até

⁶¹ *Princípios de Alta Pedagogia na escola*. In *Educação Nacional*. Ano VIII, N° 376, 4 de Outubro de 1903

⁶² *Erros no Ensino: Erros de disciplina I – É um erro pretender ensinar sem boa ordem*. In *O Meu Jornal*. Ano II, N° 54, 22 de Outubro de 1916

⁶³ *Idem*, pp. 716-721

porque a *«immobilité complete, le silence absolu sont tellement incompatibles avec la nature de l'enfance, qu'ils sont évidemment la marque d'une pénible contrainte»*); a atitude dos alunos se levantarem quando entrasse alguém estranho à aula, vista como sinal de polidez e expressão de respeito que se relacionava directamente com a inspiração ao amor à bandeira, à Pátria e à família; a manutenção da ordem quando o professor tivesse necessidade de se ausentar da sala (*«On reconnaît à cela le bon esprit qui règne dans l'école et la force du sentiment du devoir qui fait que l'observation de la règle devient indépendante de la crainte qu'inspire celui qui commande.»*); a transmissão de ordens por simples sinais e obedecidas de imediato pelos alunos, permitindo ao professor manter permanentemente a calma, inspiradora de respeito e de obediência; o imprescindível pedido de licença, também por sinais, para a tomada de palavra ou saída do lugar; o cumprimento das regras básicas da polidez para com os outros, o cumprimento, o tirar o chapéu, não interromper, o tom conveniente ao falar, a delicadeza com os colegas quer na classe quer no recreio; a preservação dos objectos materiais, os cadernos, os livros (*«Les enfants prennent ainsi la bonne habitude de conserver ce qui leur appartient et de respecter la propriété d'autrui.»*); as livres, mas contidas, brincadeiras de recreio, de modo a não magoar os colegas e a serem interrompidas ao primeiro sinal do mestre; a entrada e saída ordenadas da sala no fim das actividades. Tudo isto correspondia à exteriorização de uma boa ordem disciplinar.

No que diz respeito aos meios para atingir estes resultados, começava por salientar que as características do professor podem tornar fácil ou impossível a manutenção da disciplina. Assim, identifica alguns desses meios: *«tous les moyens qu'il emploie tendent à lui concilier l'affection et la confiance des élèves»*, mas esta afeição e benevolência devia coexistir com a firmeza e a gravidade, através dela o mestre devia inspirar respeito; devia revelar estabilidade e coerência nas atitudes, mostrando-se imparcial (*«S'il veut être juste, il faut qu'il soit vigilant, il faut qu'il prévienne et qu'il voie tout, qu'il sache tout, qu'il connaisse tous ses élèves, qu'il penetre, pour ainsi dire, jusqu'au fond de leur cœur»*); devia ter como principal virtude a paciência. Por outro lado, o professor devia ter a preocupação de estudar o carácter dos alunos e de os observar constantemente, o que lhe possibilitaria exercer a sua autoridade e agir no desenvolvimento moral das crianças; a vigilância devia surgir como outra preocupação (*«Le maître vigilant aura toujours de l'ordre et du silence dans sa classe, parce que, constamment acupé de ses élèves, ils les occupera sans cesse»*); e, por fim, o exercício da sua influência no carácter dos alunos pelo exemplo das suas atitudes. Este autor considerava ainda que as condições físicas em que se encontrava a escola são determinantes para a concretização de uma boa disciplina: a disposição das classes e das mesas na sala de aula; a

estrutura do mobiliário, a acústica das salas etc., tudo isto poderia influenciar positiva ou negativamente a *disciplina escolar*.

Como vimos, além da boa organização da escola, as qualidades pessoais e profissionais do professor eram determinantes para a consecução da boa ordem e do progresso dos alunos. Campagne apresenta mesmo algumas regras disciplinares que deviam orientar o professor:

1. «Convençei os alunos de que vos são prezados, e nesse sentido prezai-os, mostrando-lhes afecto útil.
2. Não deis ordem, sem a resolução de a fazer cumprir.
3. Gera e nutre no ânimo dos meninos sentimento geral de amor à ordem e ao bem.
4. Sede fiel ao traçado do vosso proceder.
5. Regula as coisas de forma que o menino esteja sempre utilmente entretido, sem curar de motivos que o dispensem.
6. Sede justa, nada exija em vosso nome; prescrevei obrigações em nome da ordem, da lei e do regulamento.
7. Na escola, como na sociedade, é melhor prevenir que castigar.
8. Bons métodos, boas lições, e acima de tudo delicadas maneiras do professor, são o fundamento da melhor disciplina.
9. Exercei boas regras disciplinares, com os castigos graduados pelas culpas.»⁶⁴

Em contraposição, o jornal *Educação Nacional*, na sua rubrica *Um Pouco de tudo*, apresenta seis proposições com um carácter mais autoritário, retiradas da imprensa pedagógica belga e estabelecidas por um director duma escola normal, adepto de «*sistema militar de educação*»:

1. «Não falar aos alunos senão com uma fria polidez e satisfazer a sua vaidade de homensinhos chamando-lhes senhores.
2. Uma classe é uma reunião de crianças, cujo desejo é divertir-se à custa do professor.
3. Nunca gracieis com os vossos discípulos.
4. Estai sempre graves e falai com um tom magistral, autoritário mesmo.
5. Nunca adieis uma punição; vale mais passar por injusto do que por fraco.
6. Tende em consideração os velhos métodos de nosso país.»⁶⁵

Estas duas referências permitem-nos constatar a divergência de posições suscitada pelos modelos disciplinares: um preconiza a implementação de um sistema baseado na afeição e na justiça, enquanto o outro sugere processos autoritários, rigorosos e até injustos defendendo a manutenção dos velhos processos pedagógicos nos quais se incluíam os castigos físicos.

⁶⁴ CAMPAGNE, E. M. *Diccionario Universal de Educação e Ensino*; págs. 361-362

⁶⁵ *Um pouco de tudo*. In *Educação Nacional*. Ano VI, Nº 311, 7 de Setembro de 1902. É importante referir que neste periódico vão surgindo algumas indicações que nos levam a crer que o tema “Disciplina escolar” estava na ordem do dia um pouco por toda a Europa, nomeadamente, na Bélgica, Suíça e Inglaterra.

2.3. Os meios disciplinares

A implementação das regras apresentadas passava pela implementação de uma série de mecanismos designados *meios disciplinares*.

Os meios disciplinares podem ser, de uma forma simples definidos, como o conjunto de processos tendentes a prevenir qualquer movimento de desordem e a sancionar comportamentos, inserindo-se aqui as sanções positivas (recompensas) e as sanções negativas (castigos). É possível então identificar: meios gerais (os que estão previstos em regulamento e são aplicados tal como se apresentam) e particulares (dependentes das circunstâncias específicas de cada situação e definidos pelos professores); e, meios preventivos (os que dirigem a sua atenção para o impedimento da concretização de comportamentos desajustados) e repressivos (aqueles que se dirigem à repressão, com vista à correcção, de atitudes tidas como incorrectas).⁶⁶

Os meios disciplinares são agrupados, por G. Compayré⁶⁷, em três classes de agentes que podem exercer influência nas crianças: o 1º é composto pelos sentimentos pessoais, o medo, o prazer, o amor-próprio; 2º pelos os sentimentos afectuosos, o amor aos pais ou a afeição pelo mestre; 3º o interesse reflectido, o medo dos castigos, a esperança das recompensas, a ideia do dever. Os melhores meios disciplinares seriam aqueles que conseguissem mobilizar o maior número de sentimentos.

No 1º e 2º grupos inserir-se-ia a *emulação* e no 3º incluir-se-iam as *recompensas* e os *castigos*, apesar de se cruzarem com sentimentos identificados do 1º grupo – o medo e o prazer. Enquanto a emulação poderá ser vista como um instrumento de prevenção através do estímulo, já as recompensas e os castigos devem ser inseridos em mecanismos sancionatórios que se seguem à concretização de certos comportamentos.

É na análise destes três mecanismos disciplinares que nos vamos centrar agora.

A **emulação** é considerada, pelo autor que acabamos de referir, o mais poderoso meio de promover a actividade dos alunos, a razão da eficácia das recompensas e o motor que anima a escola pelo hábito do trabalho. É entendida como «*um sentimento pessoal fundado no amor próprio*»⁶⁸, que aspira ao sucesso como forma de ombrear com os outros nas suas boas acções, isto é, estamos perante um sentimento que leva a criança, ou o adulto, a querer fazer qualquer coisa tão bem ou melhor do que os outros:

⁶⁶ Os meios disciplinares preconizados para a escola primária serão alvo de análise quando falarmos dos manuais de Pedagogia, analisados no capítulo seguinte.

⁶⁷ COMPAYRÉ, Gabriel. *As recompensas e os castigos*. In *Revista de Educação e Ensino*. Ano XI, 1896, pp. 493-506

⁶⁸ Ibidem

«Vejo um homem que pratica boa acção; sinto vontade de imita-lo, e merecer como ele a estima dos outros e a minha própria: eis a emulação. Este sentimento, plausível e justo, o primeiro que em tenras idades floreja, é (...) uma poderosa mola, um pungente estímulo que, exercido habilmente, pode produzir óptimas resultas em toda a espécie de aperfeiçoamento».⁶⁹

O uso da emulação na escola primária era um meio bastante útil como forma de incentivar os alunos a superarem-se, de modo a conseguirem igualar os melhores da classe e desta forma servia o intuito disciplinar por estimular o trabalho e promover o aperfeiçoamento.

Este era considerado um processo natural de produzir a actividade física, intelectual e moral que passaria por três fases distintas: o desejo de imitar, o desejo de igualar e o desejo de superar os outros.⁷⁰ É «o desejo de imitar os nossos camaradas, quando eles praticam o bem, ou de não os imitar, quando fazem o mal, servindo assim os alunos de modelos uns aos outros».⁷¹

Tendo em conta que este é um sentimento inato na criança, ele manifesta-se pelo instinto de imitação e pelo desejo de aprovação. No entanto, numa primeira fase ela não orienta esses desejos pela reflexão, a sua imitação é passiva; quando se fala de emulação, propriamente dita, «a imitação já é estimulada pela vontade, esclarecida pelo juízo, sustentada pela atenção, calculando os seus efeitos e encontrando a recompensa nos seus sucessos», é neste momento que o professor deve actuar, dirigindo a criança no sentido de se superar. Porém, como este é um sentimento que busca o bem e a perfeição, perseguindo um ideal, o professor deve regar e dirigir esse sentimento, deve discipliná-lo, no sentido de evitar que a emulação se torne «livre, espontânea, irreflectida» e, logo, sinónimo de ambição e egoísmo. Esta intervenção da autoridade deve ter em vista o desenvolvimento da ideia do dever, de modo que a criança compreenda que tem tarefas a cumprir e que as deve desenvolver da melhor forma possível, pois só assim poderia obter a desejada aprovação – o que trabalha é digno de elogio, o que não trabalha é objecto de censura.

Em todas as fontes consultadas se nota uma aceitação geral da emulação como processo disciplinar mas dentro dos limites que aqui se referiram. Os que a recusam apresentam os seguintes argumentos, de acordo com G. Compayré: 1º desvia a atenção das crianças do pensamento do dever fazendo-lhe só ver a recompensa; 2º faz as crianças valorizarem mais o sucesso que o mérito; 3º excita nuns a vaidade enquanto humilha e desanima os outros; 4º provoca o ódio e a inveja entre

⁶⁹ DE JUSSIEN, citado por Campagne, in *Dicionário de Educação e Ensino*, vol. 1, p. 418

⁷⁰ Referências baseadas no artigo *Émulation*, in BUISSON, F. (1882) *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Parte I, Tomo I, pp. 827-830. Este artigo aparece, com o título *Emulação*, quase integralmente traduzido mas sem qualquer indicação da fonte, no jornal *O Magistério Português*, Ano II, Nº 18, 16 Março de 1905

⁷¹ *Moral. A Escola. Deveres do aluno na aula*. In *Educação Nacional*, Ano VII, Suplemento Nº 44, 18 de Janeiro de 1903

condiscípulos; 5º faz contrair para toda a vida o hábito detestável de procurar distinções, pretendendo sempre o primeiro lugar em tudo.

No entanto, a prudência e boa direcção do mestre pode ultrapassar estes problemas através de cuidados como não abusar das recompensas nem deixar que as crianças desanimem demasiado perante um fracasso.

Assim, poderemos concluir que ao aproveitar e incentivar, cautelosamente, o sentimento de emulação o professor estaria a implementar um sistema que se poderia dizer preventivo – ao promover o desenvolvimento nos alunos de uma vontade capaz de os dirigir no sentido de se superarem a cada momento, ele poderia evitar comportamentos desviantes e potenciar os resultados da sua classe.

Estes meios disciplinares preventivos passariam ainda, segundo muitas das opiniões pedagógicas em voga, por uma acção permanente do professor no sentido de promover a cultura da atenção, o interesse das lições, a variedade dos assuntos e do modo de apresentação, a regular sucessão dos exercícios e sua distribuição de acordo com a disposição do aluno e o exercício de uma vigilância constante.

Por outro lado, não podemos deixar de estabelecer a forte relação existente entre a emulação e a atribuição de prémios que seria a forma visível de os alunos receberem o sinal da aprovação pelos seus esforços – *«criança, vendo recompensar publicamente os seus condiscípulos, ganha zelo e dedicação pelo estudo, toma um comportamento exemplar com o fim de alcançar a mesma glória»*⁷².

As sanções educativas

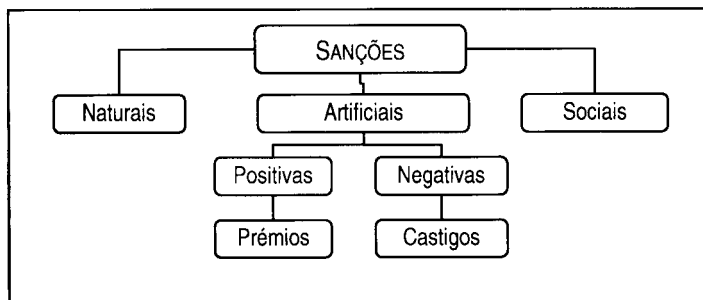
Neste ponto entramos num âmbito distinto – estamos já a falar de sanções educativas. Não apenas a sanção no seu sentido de penalização, mas também naquilo que diz respeito à recompensa por actos, comportamentos ou atitudes consideradas dignas de louvor.

No 1º capítulo desta dissertação, ao esclarecermos os conceitos em torno dos quais se desenrolava todo o texto, tivemos oportunidade de apresentar, de uma forma simples, o que se podia entender por sanção. Convém neste momento relembrar a ideia de *sanção normalizadora*, presente nos trabalhos de M. Foucault, no sentido de mostrar que servia para punir tudo o que fugia ao dito “normal”, mas também para recompensar o que o ultrapassa; por outro lado, devemos relembrar a distinção entre as *sanções naturais* (as que advêm naturalmente dos actos praticados), cuja aplicação em educação foi muito discutida no período em estudo, principalmente devido à divulgação dos

⁷² *Distribuição de prémios. In Educação Nacional. Ano II, N° 82, 25 de Abril de 1898*

trabalhos de H. Spencer, e as *sanções artificiais* (as que são estabelecidas e aplicadas pelos indivíduos), aquelas que mais nos interessam aqui, uma vez que dizem respeito a consequências infligidas pelo homem a um acto ou comportamento, e, por fim, as *sociais* (as implementadas por um grupo de indivíduos).

Poderíamos reduzir estas referências a este pequeno esquema.



As sanções naturais eram tidas como insuficientes na escola primária – *«mais os práticos que os teóricos, reconhecem a insuficiência das reacções naturais, pelo menos no estado actual da sociedade, e, como consequência, advogam o emprego das reacções artificiais – a recompensa como estímulo, e o castigo como meio de repressão.»*⁷³ Os motivos para esta insuficiência residem no elevado número de alunos, os distintos modelos de educação familiar, o “meio viciado” em que a maior parte vive e o pouco tempo em que o professor está com eles o que leva à perda da sua influência. Assim, seria difícil combater os impulsos naturais da criança.

Fica aqui desde já vincada uma certa divergência entre a teoria e a prática que mais tarde iremos desenvolver.

Assim, podemos constatar que as sanções artificiais são as preconizadas para o ambiente escolar, mas não podemos deixar de referir que, de certa forma, se procurou lançar mão das sociais. De facto, quando a boa conduta era glorificada ou quando a indisciplina era censurada perante a classe pretendia-se não só influenciar os outros pelo exemplo, mas também levar a um reconhecimento ou rejeição colectivas dos actos sancionados. No entanto, o que a seguir analisaremos diz respeito, essencialmente, às sanções de cariz artificial.

Os prémios e os castigos tinham em vista, não habituar a criança a agir em função das consequências dos seus actos, mas a procurar disciplinar-se até porque a simples atribuição de uns ou de outros é aproveitada como lição de moral e como forma de afirmar a necessidade de obediência

⁷³ *Insuficiência das reacções naturais na manutenção da disciplina escolar. Necessidade das reacções artificiais: castigos e recompensas.* In *Educação Nacional*. Ano VII, Nº 331, 25 de Janeiro de 1903

a uma autoridade. Há ainda a fazer uma divisão essencial – as recompensas podem ser de carácter moral ou material, enquanto as punições podem ser morais ou físicas/corporais.

As recompensas ou prémios eram entendidos, então, como a melhor maneira de estimular o sentimento de emulação devido à pouca idade das crianças cuja sensação de cumprimento do dever seria ainda insuficiente para as motivar, elas necessitariam de algo concreto que provasse à sua consciência o progresso obtido – o simples carinho que revela afecto, o louvor que estimula o amor próprio, podiam ser suficientes para satisfazer a necessidade de aprovação.

A sua função, ao fazer a associação entre «o prazer da recompensa e a acção recompensada»⁷⁴, consistia em tornar um acto agradável à memória, obtendo-se um efeito mais duradouro.

Os prémios eram entendidos como úteis na manutenção da disciplina mas, se não fossem distribuídos com discrição e habilidade, poderiam dar origem a sentimentos interesseiros, levando a criança a agir só com o pensamento na recompensa e perdendo todo o valor educativo que residia no estímulo ao aperfeiçoamento. As recompensas materiais ou sensíveis eram contestadas, pois impediriam que o aluno procurasse a compensação nos seus próprios esforços; enquanto os louvores, pelo seu carácter moral, não despertariam sentimentos de interesse mas excitavam a honra, além disso se estes sinais de aprovação fossem dados perante a classe poderiam estimular outros a perseguir a sua obtenção. Além destes, existiriam outros sinais exteriores de aprovação do mestre em relação aos actos dos discípulos – os prémios propriamente ditos – as boas notas, a distribuição nos lugares segundo as notas, os bilhetes de satisfação, a inscrição no quadro de honra e até as medalhas e as condecorações.

O exame do quadro que se segue, permite-nos concluir que a distribuição dos prémios tinha em vista, por um lado, desenvolver sentimentos de virtude, coragem e empenho e, por outro, estimular o progresso intelectual e moral dos alunos. No entanto, há a salientar a relação com a emulação, de que falámos anteriormente, e a inovação do regulamento de 1919 quando refere o objectivo de «desenvolver a confiança em si próprio», isto é, através da recompensa o aluno sentiria a aprovação e o reconhecimento pelo seu esforço ganhando confiança nas suas capacidades e aumentando a sua vontade de fazer mais e melhor.

⁷⁴ CORREIA, João da Silva. *Educação da vontade forte e da vontade boa*. In *Revista Escolar*. Outubro de 1925

Quadro 3 – Os prémios nos regulamentos do ensino primário

	1836	1850	1896	1902	1919
TIPOS PRÉMIOS	Prémios mensais: ▪ Bilhete impresso ou gravado com as palavras indicativas do tipo de prémio Prémios anuais: ▪ Livro ou obra útil e própria dos primeiros estudos	▪ Louvores públicos na escola ▪ Participações de seu adiantamento aos pais ▪ Oferta de livrinhos, de escritos, ou estampas ▪ Quaisquer outros sinais de estima e satisfação.	▪ Louvor público na escola, dado pelo professor; ▪ Louvor público na escola, dado pelo professor e comunicado à família do aluno; ▪ Inscrição em quadro de honra; ▪ Oferta de estampas e livros apropriados.	▪ Louvor público na escola, dado pelo professor; ▪ Louvor público na escola, dado pelo professor e comunicado à família do aluno; ▪ Inscrição em quadro de honra; ▪ Oferta de estampas e livros apropriados.	<i>Não específica</i>
OBJECTIVOS DE DISTRIBUIÇÃO	<i>Não específica</i>	▪ Despertar o brio ▪ Excitar entre os discípulos uma honesta emulação	▪ Promover o adiantamento ▪ Despertar o brio ▪ Excitar entre eles uma salutar emulação	<i>Não específica</i>	▪ O estímulo para o « <i>progreimento individual</i> » ▪ Desenvolver a confiança em si próprio
MOTIVOS	▪ Aplicação ▪ Assiduidade ▪ Bom procedimento moral.	▪ Bom porte ▪ Aplicação e bom aproveitamento	▪ Assiduidade na frequência escolar ▪ Comportamento ▪ Aplicação e bom aproveitamento ▪ Serviços prestados como auxiliares do ensino.	▪ Por assiduidade na frequência; ▪ Por comportamento e aplicação; ▪ Por aproveitamento.	<i>Não específica</i>

Em relação aos motivos susceptíveis de recompensa, temos a assiduidade escolar, o aproveitamento, o comportamento em que se incluiria a postura e o «*bom procedimento moral*»; mas não podemos esquecer que estes eram os resultados da atenção e do empenho do aluno nas actividades escolares, o que dá origem ao prémio pela aplicação como forma de recompensar o esforço, talvez mesmo se a ele não correspondessem resultados efectivos.

No que diz respeito aos prémios propriamente ditos, há a referir a tendência para a manutenção dos mesmos tipos valorizando-se, essencialmente, o louvor e elogio públicos, a inscrição no quadro de honra e a dádiva de pequenas lembranças de cariz educativo⁷⁵. É interessante verificar que a evolução pedagógica das primeiras décadas do século XX, evidente no já referido regulamento de 1919, não levou a uma alteração dos prémios, aliás nem sequer eles são especificados – ficariam talvez ao critério do professor de modo que distribuísse aqueles que mais se coadunavam com as características específicas de cada aluno (este regulamento põe uma tónica vital no estudo das características individuais das crianças), realçando-se que as recompensas deviam ser atribuídas «*sem recorrer a confrontos que amesquinhem outrem, ou deprimam o seu carácter*». Esta afirmação leva-nos a pensar que os autores deste documento recusariam a emulação, ou pelo menos, que a veriam com muita desconfiança.

⁷⁵ O tipo de prémios preconizados pela Pedagogia e pelos professores serão alvo de uma análise no próximo capítulo quando nos debruçarmos sobre a formação dos docentes ao nível da disciplina, mas desde já podemos adiantar que se encontravam de acordo com os preceitos legais que aqui referimos, apesar de surgirem algumas adaptações.

Um outro aspecto interessante, e que surge referido também na imprensa, tem a ver com a distribuição solene de prémios. Como vimos, o primeiro regulamento referia a existência de prémios mensais e anuais e o segundo sugeria que a sua distribuição fosse feita no final de cada ano escolar, devendo ser efectuada numa cerimónia pública que poderia ser uma exposição dos trabalhos mais meritórios ou numa festa escolar em que fossem, devidamente, glorificados os alunos merecedores.

Como se disse, na imprensa pedagógica surgem por vezes referências a distribuições solenes de prémios, sendo uma das mais ricas que encontramos aquela que nos permite conhecer o ponto de vista do aluno⁷⁶.

Na sessão solene de distribuição dos prémios em Vila Nova de Gaia, uma das alunas, Amélia Mercedes Cardoso⁷⁷, filha de Thomaz Cardoso Júnior, recitou o seguinte discurso:

«Fui premiada! Sou feliz! O estudo torna-me satisfeita, pelas revelações que diariamente me faz; ver uma coisa e saber explicá-la, conhecer o que ontem me era desconhecido – que prazer para mim! Se alguém mo proporciona, prende-me a essa pessoa uma profunda simpatia e um reconhecimento inolvidável. Quando, porém, a esse prazer reúnem o de me animar, dando-me o alento preciso para não esmorecer com as dificuldades que o estudo me oferece, fico em extremo contente, grata como não sei explicar. É este o caso em que me vejo. Por isso, aos que me premiaram me confesso duplamente obrigada. Mas não devo só ocupar-me de mim. Se vivo satisfeita, porque não viverão como eu todas as outras crianças? Assim a todas eu pudesse alegrar! A mim basta-me hoje para satisfação os parabéns que me deram. Console, pois, este prémio àquelas sobre quem pesa a maior tristeza; ofereço-o às pobrezinhas da futura creche de Vila Nova de Gaia.»

Nem sempre é possível encontrarmos, neste tipo de estudo, testemunhos na primeira pessoa daí a importância deste pequeno excerto. Através dele podemos aperceber-nos do valor que os alunos atribuiriam aos prémios e nele ficam patentes algumas das qualidades que se desejavam recompensar – a vontade de aprender e a aplicação no estudo, o respeito e o reconhecimento pelo professor, os valores morais, nomeadamente, a generosidade, a abnegação e o amor ao próximo, patente na doação que acabou por fazer. Aqui ficou também comprovado o efeito que se pretendia obter com as recompensas escolares – produzir um efeito de emulação, sim, mas orientado no sentido de que cada um se ultrapasse a si próprio sem que se manifestassem sentimentos de egoísmo; além

⁷⁶ *Distribuição solene de prémios.* In *Federação Escolar*. Ano III, N° 120, 6 de Janeiro de 1889.

A sessão realizou-se no dia 29 de Dezembro de 1888, na Câmara de Gaia, reunida em sessão solene e extraordinária e sob a presidência de Caetano de Mello Menezes e Castro, tendo sido distribuídos dois prémios aos dois alunos que mais se distinguiram nos exames elementares, e quatro prémios aos alunos das escolas oficiais de Sta Marinha e de Mafamude. Estes prémios haviam sido instituídos por legado do Visconde das Devezas e foram entregues por António Simões Lopes (a importância deste nome parece-nos servir para atestar a importância atribuída a estas cerimónias).

⁷⁷ A aluna surge reputada de *«inteligente menina»* o que nos leva a supor que o prémio se deveria ao bom aproveitamento, no entanto, também nos parece que o comportamento e as atitudes estivessem aqui a ser recompensados. Não pudemos discernir se o prémio que recebeu se refere aos exames ou aos quatro atribuídos nas escolas oficiais referidas, no entanto, pelo discurso efectuada parece-nos que se devesse talvez ao primeiro caso. Devemos salientar que o prémio pecuniário de 6.000 réis foi oferecido à Creche de Vila Nova de Gaia.

disso, fica registado que a aluna se apresenta alegrada, não pelo valor do prémio em si, mas pelos sentimentos de reconhecimento e aprovação de que era alvo.

Entretanto, através do jornal *Educação Nacional*⁷⁸, tivemos conhecimento de uma outra sessão deste tipo, realizada em Abril de 1898, na escola do sexo masculino, de S. Mamede de Infesta. Na cerimónia⁷⁹ foram distribuídos prémios a 20 alunos que «*durante os últimos 5 meses se distinguiram pelo seu aproveitamento literário e pelo seu bom comportamento*».

Estes prémios eram entendidos como uma forma de «*atrair a concorrência às escolas*», na medida em que o estímulo fornecido aos alunos servia como um factor de interesse pela instrução. Esta notícia deixou vincada a relevância da distribuição pública como forma de servir para o reconhecimento geral dos premiados, mas também para o incentivo dos que não o eram, já atrás fizemos esta referência na medida em que «*a criança, vendo recompensar publicamente os seus condiscípulos, ganha zelo e dedicação pelo estudo*».

Assim, perante a falta de iniciativa do Estado, sugeria-se aos professores que promovessem por si «*as festas das crianças, tão simpáticas e que tão úteis resultados produzem*», efeitos ao nível do aproveitamento e do comportamento, o que proporcionaria a garantia de uma eficaz disciplina nas escolas.

Pelo que aqui ficou dito, compreende-se que, ao nível teórico, os prémios fossem o processo disciplinar que maior consenso reunia, nomeadamente, pelo seu efeito estimulador do bom aproveitamento intelectual e do desejável procedimento moral observável pelos bons resultados e pela adopção de um conjunto de preceitos de conduta que fariam do aluno um indivíduo sociável. No entanto, quando isto não sucedia tornava-se inevitável o recurso a outros mecanismos de disciplinação – as sanções negativas, as punições ou castigos.

Os **castigos** procuram humilhar o aluno, envergonhá-lo perante a exposição pública das suas faltas e têm por objectivo mostrar a desaprovação perante a sua conduta.

Estas manifestações de desagrado poderiam ser várias: as repreensões, como expressão dessa desaprovação, são consideradas castigos seguros mas não deveriam ser usadas de forma continuada sob pena de perderem o seu efeito; e, as ameaças, momento anterior à aplicação de castigos efectivos, «*são avisos ou proibições mais urgentes porque significam um castigo que há-de seguir a execução do acto proibido*»⁸⁰, parecem ter o fim de promover a submissão por se seguirem a

⁷⁸ *Distribuição de prémios*. In *Educação Nacional*. Ano II, Nº 82, 25 de Abril de 1898

⁷⁹ Este acto foi dirigido pelo presidente da Junta da Paróquia da Freguesia e pela professora da escola, Izabel Augusta Annes, identificada como «*a iniciadora desta simpática festa*».

⁸⁰ PEREZ, Bernard. (tradução de F. Pinheiro Alves). *A educação moral desde o berço*. In *Revista de Educação e Ensino*, Ano III, 1888, p. 226

uma proibição, no entanto, elas devem ser realizáveis e o professor deve ter o intuito de as fazer cumprir, caso contrário, elas não só perdem a força como levam à perda da autoridade do mestre.

Os castigos efectivos consistiam, segundo as opiniões da época, em «*penas verdadeiras ou privações de prazer impostas à sensibilidade física da criança*»⁸¹, apresentando a grande vantagem de o seu significado ser compreendido desde muito cedo. Eles podiam ir desde a simples privação do recreio, ao trabalho dobrado e aos castigos corporais, estes como um último recurso para fazer cumprir a *disciplina escolar*. Por serem vistos como uma humilhação para quem o inflige, para quem assiste e para quem os sofre, os castigos físicos eram considerados como os piores «*quer pela irritação, quer pela vergonha que produzem, os menos próprios para assegurar a obediência interior*»⁸².

Na *Revista Escolar*, em 1925, dizia-se que a punição, «*associando a representação da dor à representação da transgressão, refreia os impulsos do mau procedimento*», devia ser entendida pelo educando como uma consequência da sua falta e como um acto que o professor exerce, a muito custo, pela sua função de punir⁸³.

Vemos aqui presentes duas concepções distintas, uma que se baseava no modelo pedagógico tradicional e outra que procurava implementar os preceitos do movimento da Escola – a primeira baseando-se numa concepção, essencialmente, repressiva dos castigos que visava punir comportamentos e atitudes com vista à sua normalização, a segunda numa perspectiva de fazer o aluno compreender que quando comete uma falta, quebrando os laços de confiança com o grupo, deve sofrer as consequências do seu acto.

Estas duas visões podem ser contempladas na evolução dos regulamentos do ensino primário entre 1836 e 1919, pelo que tal como fizemos para os prémios, apresentamos um quadro síntese com a indicação dos castigos, dos motivos passíveis de punição e dos cuidados a ter na sua distribuição que podem ser perscrutados nesses documentos legais.

⁸¹ Ibidem, p. 227

⁸² PEREZ, Bernard. (tradução de A. M. d'Almeida Netto). *A educação moral desde o berço*. In *Revista de Educação e Ensino*, Ano IV, 1889, pp. 25-30

⁸³ CORREIA, João da Silva. *Educação da vontade forte e da vontade boa*. In *Revista Escolar*. Outubro de 1925

Quadro 4 – Os castigos nos regulamentos do ensino primário

	1836	1850	1896	1901	1919
Tipos Castigos	▪ O ar seco e desagradável do mestre, ▪ Uma palavra de desaprovação, ou de repreensão, ▪ A denegação de algum pequeno favor ▪ A mudança de um para outro lugar inferior entre os discípulos, etc. ▪ Nas escolas primárias devem cessar, quanto for possível, os castigos corporais dolorosos...	▪ A repreensão. ▪ Os que estiverem em relação com o brio e pundonor dos meninos, como faze-los assentar depois de outros, ficar de pé, etc. ▪ Em último caso, os castigos corporais ▪ Exclusão	▪ A admoestação; ▪ A repreensão; ▪ A privação de recreio, detenção na escola depois de findos os exercícios escolares, ou quaisquer outros castigos que não ofendam a dignidade ou a saúde dos alunos; ▪ A suspensão temporária de frequência, com participação às famílias; ▪ A expulsão.	▪ A admoestação; ▪ A repreensão, ▪ A privação de recreio, ▪ A detenção na escola depois de findos os exercícios escolares, ▪ Quaisquer outros castigos paternalmente aplicados e que não ofendam a saúde dos alunos ▪ A suspensão temporária de frequência, com participação às famílias; ▪ A expulsão	Não especifica
Motivos	Não especifica	▪ Mau comportamento, ▪ Preguiça, ▪ Má vontade, ▪ Não derem conta de suas lições; ▪ Hábitos viciosos	Quaisquer faltas cometidas pelos alunos	Actos de indisciplina, dentro ou fora da escola, ou refractários ao ensino	Não especifica
Crítérios	▪ Evitar a frequência dos castigos, principalmente, dos castigos severos. ▪ Não mostrar ira, cólera, nem impaciência ▪ Não impor castigos, ou penas, que aviltem os meninos. ▪ Não expor os alunos ao riso e ao escárnio dos colegas, nem tolerar nestes semelhantes demonstrações. ▪ Não castigar sem dar o motivo do castigo, e sem fazer entender, aos meninos a razão e justiça com que são punidos, etc. etc.	▪ Proceder paternalmente; ▪ Evitar que possam ofender o pejo ou a saúde; ▪ Não demonstrar qualquer expressão ou movimento de cólera, ou vingança	▪ Não usar expressões que ofendam a dignidade dos mesmos alunos, ou que sejam injuriosas para estes, ou para suas famílias, ▪ Não mostrar qualquer movimento de cólera, ▪ Não manifestar qualquer sentimento de vingança	A suspensão e a expulsão, só deverão ser aplicadas em casos de excepcional gravidade	▪ Procurar conhecer as suas condições orgânicas, as suas crises e perturbações funcionais, o seu desenvolvimento intelectual e afectivo, o ambiente em que decorre a sua vida, encontrando assim os motivos eficientes e debelando-os por um sistema preventivo. ▪ Os castigos empregados paternalmente. ▪ Informar os pais ou responsáveis pela criança, afim de com ele colaborarem na sua educação, ou obter a intervenção médica, quando o julgue conveniente.

No que diz respeito aos motivos que poderiam dar origem à punição de um aluno, todos os normativos deixam transparecer os actos de desobediência e indisciplina, não especificando com clareza as atitudes a punir. O regulamento de 1896, no seu artigo 115º, apenas diz que os «professores, em desempenho da sua mais importante missão, a de educadores, procurarão por todos os meios ao seu alcance, corrigir quaisquer faltas cometidas pelos alunos»; por seu lado, o de 1902, no artigo 59º, afirma que as punições que apresenta servem para «castigar os alunos, que praticarem quaisquer actos de indisciplina dentro ou fora da escola, ou se mostrarem refractários ao ensino». Destas referências podemos supor que toda a falta de disciplina e todo o aluno que se

mostrasse incapaz dela, resistindo ao cumprimento das normas e à autoridade constituída e que, portanto, se revelasse desobediente, insubordinado ou rebelde deveria ser alvo de sanções punitivas.

Apenas o regulamento de 1850 refere, objectivamente, estas razões para a punição: desde a má vontade para com o professor ou para com os discípulos, à preguiça (considerada um dos piores males da humanidade, a par com a mentira), à falta de estudo ou de atenção nas aulas, ao mau comportamento, em geral, ou à má conduta em que se incluiria uma imensidão de «*hábitos viciosos*», tudo era digno de repressão e tentativa de regeneração através das *paternais* punições.

O documento de 1919, apesar de preconizar que os castigos fossem aplicados “paternalmente”, nada refere quanto às situações em que eles poderiam surgir.

Os castigos apresentados parecem demonstrar que, ao longo do século XIX, se deu uma amenização das punições escolares, talvez devida ao desenvolvimento da Pedagogia e da percepção de que era necessário conhecer as realidades concretas de cada criança, advinda da Psicologia. Porém, se se referem os castigos corporais em 1836, aconselhando-se o limite da aplicação dos considerados “dolorosos”, em 1850, eles são apresentados como um último recurso punitivo, mas é claro que “ficar em pé” também poderá ser considerado um castigo de ordem corporal pelo esforço físico que exige. Entretanto, todos os restantes regulamentos são ambíguos a este respeito – quando apontam que podem impor-se “*quaisquer outros castigos*”, os “*paternalmente aplicados*” ou os que “*não ofendam a dignidade ou a saúde dos alunos*”, fica em aberto a possibilidade da utilização de algumas punições físicas, por exemplo a palmatória, desde que o amor paternal acompanhasse o professor nesse seu dever de punir. Esta questão foi, no entanto, esclarecida na portaria de 1893 que, claramente, proíbe este tipo de punições ao dizer que é “*permitido o estímulo por meio do emprego de prémios e castigos; mas são expressamente proibidos os castigos corporais*”⁸⁴. Apesar de tudo eles continuaram a ser aplicados ainda por muito tempo nas nossas escolas, como veremos no último capítulo.

As restantes sanções repressivas apresentaram alguma continuidade de regulamento para regulamento, é o caso da admoestação ou aviso, da repreensão, da privação do recreio ou a retenção na escola depois de findas as aulas, a suspensão e, por fim, a exclusão definitiva ou expulsão⁸⁵. Se as primeiras eram da restrita responsabilidade do professor, já as últimas implicariam a intervenção de uma autoridade superior como o “*comissário de instrução primária*”, no caso da suspensão ser superior a 8 dias, ou o próprio governo no que diz respeito à exclusão definitiva que só este podia

⁸⁴ Art. 30º da «Portaria estabelecendo várias providências para a regularização do serviço de matrícula e frequência das escolas de instrução pública», de 26 Setembro. *Diário de Governo* Nº 219, 28 Setembro de 1893

⁸⁵ No 3º capítulo apresentamos estes e outros castigos preconizados pelos manuais de Pedagogia e pelos próprios professores aquando das Conferências Pedagógicas.

impor «*sob proposta fundamentada do professor e informada pelo comissário de instrução primária*» (1896).

Devemos ainda referir que se aceitava a possibilidade de o professor alterar, segundo o seu critério, a aplicação os castigos estabelecidos legalmente (1902), o que do nosso ponto de vista dava uma grande margem de acção aos mestres que poderiam usar esta prerrogativa de uma forma autoritária ou de uma forma consciente e atenta à individualidade de cada aluno e a cada situação em concreto.

Um último ponto, a que voltaremos sob um diferente ponto de vista, diz respeito ao cuidados a ter na distribuição dos castigos.

Um dos princípios que devemos realçar é que todos os documentos consultados alertam para o facto de a sanção se dever distanciar da sensação de vingança, ela devia impor-se «*como um dever que se cumpre*»⁸⁶. Pedia-se ao professor que evitando as violências e a irritação, mantendo-se calmo e digno mas fortemente abalado pela falta que a criança cometeu, conseguisse que a criança se submetesse sem que houvesse humilhação, pois na verdade o que se procurava não era uma obediência passiva mas uma obediência que fosse «*querida ao nosso coração*»⁸⁷.

Assim, de acordo com este artigo, as punições deviam ser aplicadas com tacto e discernimento, deviam ser sempre iguais mostrando que não existiam favoritismos, mas antes demais a punição devia ser precedida de um permanente exemplo do professor no cumprimento das leis e dos regulamentos, incutindo a confiança e o respeito nos seus alunos, pois só assim as suas punições seriam entendidas como justas e necessárias.

Ao contrário, de outros aspectos analisados, todos os regulamentos apresentam algumas directrizes no que diz respeito ao modo como os castigos deviam ser utilizados nas escolas.

De uma forma geral, todos eles preconizavam que as punições deviam:

- ser raras para evitar a sua banalização;
- ser isentas de sentimentos ou atitudes de ira, cólera ou impaciência que pudessem levar a criança a associá-las a um acto de vingança da parte do professor e não a uma forma de correcção;
- evitar todos os actos susceptíveis de aviltar as crianças, expondo-os ao riso e ao escárnio dos outros (nestes actos incluir-se-ia o uso de linguagem que pudesse ofender a dignidade dos mesmos alunos ou das famílias);

⁸⁶ *Disciplina e punições escolares*, in *O Magistério Português*, Ano II, Nº14, 16 Fevereiro de 1905, pp. 215

⁸⁷ *Ibidem*

- ser aplicadas paternalmente, isto é, estando o professor imbuído de um amor quase paterno que visava a correcção e a regeneração da criança e numa perspectiva de que a punição surgia para o seu bem;
- evitar o prejuízo para a saúde⁸⁸ dos alunos, o que à partida deveria excluir todas as punições físicas severas;
- ser precedidas pela explicação ao aluno dos motivos que as originaram de modo que estes pudessem aceitar que as mereciam e, portanto, eram justas.

Estes são os principais pontos comuns aos diferentes documentos, porém, não podemos deixar de salientar que o regulamento de 1919 apresentava como essenciais outros procedimentos directamente decorrentes das preocupações pedagógicas crescentes em relação ao conhecimento da criança – ao professor era atribuída a responsabilidade de *«procurar conhecer as suas condições orgânicas, as suas crises e perturbações funcionais, o seu desenvolvimento intelectual e afectivo, o ambiente em que decorre a sua vida»*, de modo que pudesse agir em relação às causas e não aos sintomas, implementando um sistema mais preventivo que repressivo. Mas acrescentava que a educação das crianças passava pela estreita colaboração entre a escola e a família, pelo que esta devia ser informada de todas as situações de modo a colaborar no processo educativo ou a *«obter a intervenção médica, quando o julgue conveniente»*. Esta última referência leva-nos a dizer que a *disciplina escolar* começava a passar para um outro círculo de acção que se relacionava directamente com a questão médica; as causas da indisciplina eram agora entendidas como derivadas de problemas físicos ou psíquicos das crianças.

Analizados que estão os castigos, chegamos quase ao fim da abordagem aos meios disciplinares, mas não podemos concluir sem chamar a atenção para a existência de outros elementos entendidos, na esmagadora maioria das fontes consultadas, como essenciais na garantia da *disciplina* na escola, neles se encontram: a vigilância, o exemplo e a afeição, meios considerados preventivos mas que se movimentavam em torno dos sentimentos acima identificados.

No que diz respeito à **vigilância**, esta devia ter por base uma busca constante de informações relativamente aos alunos, pois só assim a acção educadora, e disciplinadora, poderia surtir efeito. Ela devia não só existir dentro da sala de aula e da escola, mas também ser estendida a todos os locais onde se pudesse ver a livre expansão das atitudes do aluno. Preconizava-se uma vigilância

⁸⁸ A corrente higienista que exerceu grande influência do pensamento higienista nos debates escolares sobre sanção na 2ª metade do século XIX, passou a denunciar os perigos de algumas formas punitivas para a saúde dos alunos.

permanente, «*activa e principalmente preventiva*» mas discreta e carinhosa – o professor devia ver sem ser visto, de modo a não enfraquecer a vontade da criança, pois só conhecendo-a poderia intervir de modo a orientar adequadamente.⁸⁹

Em relação ao **exemplo**, ele parte da tendência natural da criança para a imitação o que a poderia levar a seguir bons ou maus modelos conforme as experiências a que fosse sujeita. Para que a educação surtisse o seu efeito, era necessário que se proporcionassem à criança exemplos de bom proceder, daí a preocupação com a formação moral dos professores e com as prescrições regulamentares de que se apresentasse sempre como um exemplo a ser seguido. O efeito educativo do exemplo seria proporcional à consideração que o aluno tivesse pelo educador, pelo que a conduta do professor devia ser irrepreensível, sendo o discípulo protegido de maus exemplos provenientes do meio, das suas companhias ou das leituras.

Por fim, **a afeição**, considerada uma «*força poderosa para a manutenção da disciplina*»⁹⁰ devia basear-se numa atitude de simpatia do professor em relação aos alunos, de modo a que estes o vissem como um ser bom, generoso e justo, o que seria um garante da obediência e do respeito. Estes sentimentos deviam ser constantes na vida escolar mesmo durante os castigos, pois essa seria a garantia de que a paciência e a bondade do mestre se transformariam na obediência espontânea dos alunos como forma de retribuição dessa afeição.

Conseguimos, assim, agrupar os meios disciplinares apresentados em três acções distintas – estimular, recompensar e reprimir, ainda que as duas primeiras se misturem. A primeira diz respeito à emulação que procura promover o aperfeiçoamento intelectual, físico e moral dos alunos através do desejo auto-superação para atingir o nível dos melhores; a segunda relaciona-se com as recompensas que procuram, através da manifestação da aprovação pelos progressos conseguidos ou pelos comportamentos adequados, distinguir uns alunos e incentivar outros a prosseguir no mesmo trilho; a terceira é aquela que visa reprimir atitudes e comportamentos considerados incorrectos e perturbadores da ordem disciplinar estabelecida, intentando a sua correcção como uma forma de aperfeiçoamento. São estes os três mecanismos essenciais que permitem a concretização dos objectivos da disciplina «*obter o silêncio, a ordem e a atenção, animar o ardor ao trabalho, corrigir os defeitos, desenvolver as qualidades*»⁹¹.

⁸⁹ *O que deve ser uma boa vigilância*. In *Educação Nacional*. Ano V, Nº 239, 21 de Abril de 1901

⁹⁰ *Educação Nacional*. Ano I, Nº 19, 7 de Fevereiro de 1897, pp. 155-156

⁹¹ COMPAYRÉ, Gabriel. *As recompensas e os castigos*. In *Revista de Educação e Ensino*. Ano XI, 1896, pp. 493-506

Considerada por todos como um elemento fundamental para a manutenção da ordem escolar e do progresso dos alunos, na escola e na vida, não se pode deixar de referir que qualquer regime disciplinar passaria pela implementação de sanções, e da qualidade e da forma como estas fossem aplicadas resultaria o sucesso ou insucesso da disciplina.

Pelo que aqui ficou dito, podemos compreender que a disciplina dentro da sala de aula era vista como um elemento fundamental na consecução dos objectivos traçados para a escola primária, nomeadamente, no que diz respeito à transmissão de valores, ao controle dos ímpetos naturais da criança e à educação da sua vontade, isto é, quanto mais disciplinada fosse o aluno mais facilmente poderia controlar a sua conduta individual e influenciar, pelo seu bom exemplo, a colectiva.

Assim, os mecanismos disciplinares, aqueles que permitiam a disciplinação, constituíam uma base fundamental para a aquisição e preservação da ordem escolar. A sala de aula devia ser pautada pelo silêncio, pelo respeito entre alunos e professor e entre os próprios condiscípulos, pela atenção e empenho no estudo e pelo cumprimento dos deveres amplamente difundidos através das disciplinas formativas. Foi entre estes meios que encontrámos as sanções, que visavam a “normalização”, dos comportamentos e das atitudes dos alunos... era o *poder da norma* que se impunha. Todos os comportamentos eram sancionados, positiva ou negativamente: premiavam-se os que cumpriam ou suplantavam as regras estabelecidas, de forma a dar o exemplo aos restantes; e castigavam-se os que infringiam as normas e regras estabelecidas no sentido de os fazer regressar à desejável normalidade e de impedir que os comportamentos infractores pudessem ser repetidos.

Concluímos, desta forma, que a escola primária acostumando a criança a cumprir regras e a desenvolver a consciência do dever, a habituava à disciplina que a deveria guiar na sua vida social.

CAPÍTULO III

«**ABAIXO O MESTRE-ESCOLA! VIVA O PROFESSOR DE HOJE!**»⁹²

«Faça o mestre todos os esforços para estabelecer na escola bom espírito, capaz de reagir a tudo que tenda a perturbar a ordem e tranquilidade. Inspire aos alunos sincero desejo de atingir o alvo de seus estudos, e precate-os contra os maus efeitos da indocilidade e da preguiça que lhes tolhe a carreira.»

VOODBRIDG, citado por Campagne, in *Dicionário de Educação e Ensino*, vol. 1, p. 362

⁹² AMOR, Manuel Antunes. *O Professor actual e o mestre-escola antigo*. In *Revista Pedagógica*, N° 20, 17 de Abril de 1904, pp. 308-310

1. A NECESSIDADE DE PREPARAÇÃO DO PROFESSORADO PORTUGUÊS⁹³

Campagne no Dicionário já citado referia com grande destaque que «*não há disciplina possível com maus mestres. Quem mal ensina, e diz coisas de modo que os discípulos as não percebem, obscura e defeituosamente, provoca o espírito de insubordinação que nenhum castigo vingará reprimir.*» (1873, 361-362)

Esta afirmação parece-nos suficiente para conseguirmos demonstrar que a manutenção da boa ordem dentro da escola, o progresso dos alunos e a qualidade do ensino era directamente proporcional à boa preparação do professor. Esta preparação devia passar pela formação nas Escolas Normais.

De facto, sabemos que *o processo de profissionalização da actividade docente*, no dizer de António Nóvoa (1999, 7-14), passou pela especialização de um grupo de indivíduos cuja função na sociedade consistia em ensinar, isto é, em transmitir certos elementos e valores da cultura em que se inseriam. Esta tarefa exigia-lhes, por um lado, um dado número de conhecimentos científicos e, por outro, a aquisição de um conjunto de técnicas e comportamentos próprios. De acordo com o autor, este processo teve início nos finais século XVIII e durou até aos princípios século XX, correspondendo ao desenvolvimento de um estatuto sócio-económico próprio, passando pela constituição de corpo de conhecimentos e técnicas específicas e de um conjunto de normas e valores reguladoras da profissão docente. Uma das fases deste processo consistiu na criação de instituições específicas para a formação que tinham por missão dotar os futuros docentes desse grupo de conhecimentos, técnicas e valores.

A grande importância atribuída pelo século XIX à educação, e em concreto à escolarização, conferiu ao professor um papel decisivo na organização da acção educativa, daí que uma das grandes preocupações pedagógicas da época fosse a «*preparação adequada do corpo docente, através da instituição de um sistema de formação de professores*», isto é o mesmo que referir a «*institucionalização do ensino normal, onde os professores aprendam os conhecimentos e as técnicas e integrem as normas e os valores próprios da profissão docente*». (Nóvoa: 1999, 27-28)

O autor salienta duas ideias fundamentais: por um lado, a existência de uma ligação estreita entre as Escolas Normais e a difusão de certos métodos de ensino e, por outro, que a preocupação

⁹³ Este é o título de um artigo da autoria de Manuel Ferreira, vogal do Conselho Superior de Instrução Pública, publicado no Ano II (1887) da *Revista de Educação e Ensino*

não se ficava pela formação inicial, mas prolongava-se para a continuidade formativa através da preparação de professores em exercício e da sua reciclagem em novos métodos.⁹⁴

Quanto às Escolas Normais, já no Relatório Anual do ano lectivo 1846-47, no capítulo relativo à Instrução Primária, se salienta a necessidade de criação de estabelecimentos *«aonde os professores fossem aprender a prática do ensino e adquirir o sentimento e o hábito duma moral severa, para a transmitir aos meninos»*.⁹⁵

A Escola Normal de Marvila, inaugurada em 21 de Abril 1862, foi a primeira verdadeira escola normal portuguesa e tinha como director Luíz Filipe Leite que, em 1892⁹⁶, salientava a importância destes estabelecimentos para a alteração e a evolução dos métodos e das práticas pedagógicas em Portugal:

«O professorado português de hoje distancia-se pela maior parte dos mestres de primeiras letras de há 40 ou 50 anos, como a viação acelerada pelas estradas de ferro das liteiras em que se viajava no século passado. (...)

Ficou-se entendendo duma vez para sempre que era urgentíssimo reorganizar materialmente a escola primária e educar os aspirantes ao magistério para o desempenho de uma carreira que deixaria de ser, a poucos passos da miséria, um simples modo de vida, para assumir as proporções duma importante missão social.» (Leite: 1892, 6-7)

Realçando, assim, que aos professores cabia, mais do que uma função, uma missão social, assegurava que o seu cumprimento só poderia ser garantido através de uma boa preparação dos docentes e acreditava na generalização desta certeza no final do século, considerando que a *«propaganda da indispensabilidade do ensino normal seria já hoje inútil neste país. A convicção parece ter chegado a todos»*. (Leite: 1892, 7)

O professor primário, apesar das dificuldades económicas com que se debateu ao longo de todo o período em análise, era alvo de um elevado prestígio social. Ele era visto como um verdadeiro sacerdote ao serviço da instrução e da educação, não só das crianças, mas também da população em geral. Mas era também um funcionário estatal a quem competia cumprir ordens, seguir regulamentos e programas, sendo alvo de fiscalização.

O professor estava assim colocado numa trama de relações de poder – na medida em que era um depositário do poder do Estado dentro da escola, ele devia ser o veículo de transmissão de um

⁹⁴ É dentro deste contexto que nos parece vital a abordagem, apesar de breve, da formação dos professores para compreendermos melhor os modelos disciplinares vigentes e aqueles que se procuravam instituir, daí a incursão na problemática do ensino normal, como formação inicial, e das conferências e congressos pedagógicos, ao nível da formação contínua.

⁹⁵ *Relatório Anual do ano lectivo 1846-47*. In GOMES, JOAQUIM FERREIRA (1985). *Conselho Superior de Instrução Pública. Relatórios* (1844-1859). Coimbra: INIC: Centro de Psicopedagogia da Univ. Coimbra. p. 46

⁹⁶ LEITE, Luíz Filipe (1892). *Do Ensino Normal em Portugal*. Comunicação apresentada no Congresso Pedagógico Hispano-Português-Americano. Secção Portuguesa. Coimbra: Imprensa da Universidade, vol. I

determinado conjunto de valores. A manutenção da ordem social estabelecida passava também pela capacidade do poder para formar os professores dentro desses valores de modo a garantir que seriam uma influência desejável nas crianças. Daí que os documentos legais da instrução primária, referissem repetidamente a necessidade de os professores atestarem os seus bons costumes ou boa moral, que estabelecessem louvores para os professores de «*severa moralidade*»⁹⁷, que exigissem que o candidato à escola normal fosse «*reconhecidamente bem morigerado*»⁹⁸, ou, de uma forma mais específica, que apresentassem «*atestados explícitos de bom comportamento moral, civil e religioso*»⁹⁹.

Esta última referência demonstra-nos, claramente, que o professor deveria ser alguém totalmente inserido na ordem social estabelecida, cidadão cumpridor dos seus deveres, obediente às leis e às autoridades, civis e religiosas, na medida em que a sua influência na sociedade seria uma forma de legitimar uma determinada realidade social.

Assim, poderemos compreender que o processo de formação de professores não será inocente neste campo da influência política. Realmente, como nos diz Maria Isabel Baptista¹⁰⁰, a formação dos professores está dependente dos conceitos de ensino, currículo e escola de uma dada época ou sociedade, pelo que em cada disciplina que compõe o currículo de ensino normal, «*por detrás de aspectos de natureza científica e pedagógica, pode detectar-se a actuação de propósitos sociais e políticos específicos e diferenciados*». (Baptista: 2004, 23)

Por outro lado, a legislação atribuía ao professor primário competências enquanto regulador de comportamentos. Começando por dar o exemplo das atitudes e valores entendidos como aceitáveis, referiam que das «*obrigações e deveres dos professores, tanto na parte literária, como na parte moral*» fazia também parte «*a polícia e disciplina das escolas*»¹⁰¹, isto é, competia-lhe o governo e a administração das escolas, procurando garantir a sua limpeza e o asseio dos alunos, a segurança, o cumprimento dos regulamentos e a salvaguarda da boa conduta por parte dos discípulos. O regulamento de 1850 é mais claro afirmando que ao professor cumpria o emprego de todos «*os meios de polícia necessários, para que os alunos concorram à escola com a devida limpeza, na pessoa e no vestuário, e para que (...), dentro e fora da escola, tenham um comportamento sempre cortês por acções e palavras, entre si, e com as pessoas estranhas*»¹⁰². Os professores eram assim obrigados «a

⁹⁷ Decreto de 20 de Setembro de 1844. *Reforma Geral do Ensino*. In *Diário de Governo* Nº 220, de 28 de Setembro de 1844.

⁹⁸ Que tem bons costumes. *Ibidem*

⁹⁹ Decreto de 20 de Dezembro de 1850. *Decreto regulando a administração moral, literária e disciplinar das Escolas de Instrução Primária*. In *Diário de Governo* Nº 307, de 30 de Dezembro de 1850

¹⁰⁰ BAPTISTA, Maria Isabel. (2004). *O Ensino Normal primário. Currículo, Práticas e Políticas de formação*. Lisboa: Educa

¹⁰¹ Decreto de 20 de Setembro de 1844.

¹⁰² Decreto de 20 de Dezembro de 1850.

*manter nas suas escolas e classes o regime disciplinar indispensável para a boa ordem, educação dos alunos e aproveitamento do ensino»*¹⁰³.

O regulamento de 1902 reiterava esta referência mas especificava que os professores, além do dever de garantir a «*disciplina, boa ordem e educação moral dentro da sua aula*», tinham «*a responsabilidade perante as autoridades escolares do estado intelectual, moral e material da sua escola*», cumprindo-lhes «*promover por todos os meios ao seu alcance o aperfeiçoamento do respectivo estabelecimento*»; devendo procurar «*estender quanto possível a sua missão educadora às relações com as famílias dos alunos*», isto além da obrigação de «*cumprir e fazer cumprir os regulamentos e ordens emanadas da estação superior*»¹⁰⁴.

Do que fica exposto podemos evidenciar a preocupação do poder estatal em atribuir responsabilidades aos professores ao nível do desenvolvimento intelectual e moral, da necessidade de cumprir, e fazer cumprir, os regulamentos, cuja garantia exterior seria a manutenção da ordem escolar através da aplicação de meios disciplinares, não claramente esclarecidos, mas que deveriam passar por uma vigilância constante e pela aplicação de sanções (prémios e castigos).

Assim, chegamos à conclusão de que a elevada importância que era atribuída ao professor quer durante o Liberalismo, quer durante o regime republicano, estava determinada pela tarefa, que lhe era conferida pelo Estado, na consecução dos objectivos políticos e ideológicos – transmitir os valores coincidentes com a ordem social vigente, regenerar a Pátria pelo derrame da instrução pelo maior número de pessoas, influenciar pelo seu exemplo o progresso moral do povo, ajudar à criação do “homem novo”, agir como um agente disciplinador dos comportamentos e dos costumes, não só dos alunos, mas das famílias e das comunidades. Estes eram os fundamentos do espírito de missão de que devia estar imbuído o professor do final do século XIX e inícios do século XX.

Procuremos então perceber como se formava este “sacerdote” da instrução, quer em termos de valores quer ao nível dos esquemas disciplinares.

¹⁰³ Portaria, de 26 de Setembro de 1893, estabelecendo várias providências para a regularização do serviço de matrícula e frequência das escolas de instrução pública. *Diário de Governo* N° 219, 28 Setembro 1893.

No decreto de 18 de Junho de 1896, que estabelece o Regulamento Geral do Ensino Primário, da reforma de 22 Dez. 1894, de Jaime Moniz, esta indicação é reiterada no art. 35º.

¹⁰⁴ Regulamento da Reforma de 24 de Dezembro de 1901. *Diário de Governo* N° 214, 23 Setembro de 1902

1.1. A formação inicial

Como vimos atrás, a formação inicial dos professores tinha lugar nas Escolas Normais Primárias. Apesar da fragilidade deste nível de ensino e da inconstância no seu estabelecimento, o certo é que, a partir de meados do século XIX, se começou a estabelecer como imperiosa a necessidade de preparar cientificamente o futuro professor, embora, a formação pedagógica fosse mais tardia. Esta área formativa afirma-se essencialmente no final do século, assumindo uma importância vital nas primeiras décadas de Novecentos. É sobre algumas disciplinas desta vertente que nos vamos debruçar.

1.1.1. A disciplina escolar no currículo da formação de professores

Quadro 5 – Planos de estudos do Ensino Normal Primário Liberalismo e 1ª República¹⁰⁵

DECRETOS RELATIVOS AO ENSINO NORMAL	PLANO DE ESTUDOS
24 Dezembro de 1845	• Notícia dos Métodos de Ensino e Legislação Respectiva à Instrução Primária; • Doutrina Cristã e História Sagrada;
4 Dezembro de 1860	• Doutrina cristã; Moral Evangélica; noções elementares de História Sagrada; • Pedagogia prática; conhecimento da legislação e administração do ensino, quanto é indispensável ao professor primário
14 de Dezembro de 1869	• Doutrina cristã; Elementos de História Sagrada; • Pedagogia prática; Conhecimento da legislação do ensino primário;
16 Agosto 1870	• Elementos de História Sagrada; Doutrina Cristã; Moral; • Pedagogia; conhecimento da legislação do ensino primário.
28 de Julho de 1881	• Moral e História Sagrada, em especial do Novo Testamento; • Pedagogia, Metodologia; legislação relativa às escolas primárias; • Direitos e deveres do cidadão; deveres das mães de família (no caso das escolas femininas)
18 Junho 1896	• Moral e doutrina cristã • Pedagogia
19 Setembro 1902	• Moral e Doutrina Cristã; Direitos e Deveres dos Cidadãos; para o sexo feminino, economia doméstica. • Pedagogia e, em especial, metodologia do ensino primário. Legislação da escola primária portuguesa
29 Março 1911	• Moral e Instrução Cívica • Pedagogia geral, pedagogia e metodologia do ensino primário
10 Fevereiro 1916 Dec. 2213	• Higiene geral, higiene escolar e Pedologia • Pedagogia Geral e História da Educação • Metodologia
Decretos n.ºs 5787-A, de 10 Maio de 1919, e 6137, de 29 Setembro de 1919	• Pedagogia Geral e História da Educação • Psicologia Experimental e Pedagogia

¹⁰⁵ Quadro elaborado com base nos diferentes documentos legais que proporcionavam informações sobre os currículos e com o auxílio dos estudos de J. Ferreira Gomes, seleccionando-se as disciplinas que nos interessavam neste estudo.

Através de uma breve análise do quadro apresentado, consegue perceber-se uma relação próxima entre as disciplinas que compunham o quadro curricular da escola primária e as que constituíam a base de formação do ensino normal. Será assim possível compreender que o processo de formação de professores obedece a um esquema relacional entre saber-ideologia-poder, independentemente de se tratar do período liberal ou republicano. O poder estabelecido parece ter instrumentalizado os currículos e os métodos de ensino favorecendo um conjunto de aprendizagens que permitiam assegurar a veiculação e consolidação de dado um sistema social.¹⁰⁶

Seguindo a opinião de Maria Isabel Baptista, poderemos dizer que existe «*uma íntima relação entre Política e Pedagogia*» na medida em que a primeira procurando administrar os povos, assenta na segunda que, ao permitir formar homens, facilita a “condução” dos indivíduos, no sentido da satisfação das suas necessidades humanas e sociais e das necessidades da própria sociedade e do poder. (Baptista: 2004, 28)

A segunda metade do século XIX ficou marcada pelo desenvolvimento de ciências ligadas ao estudo do Homem que visavam conhecê-lo nos seus mais íntimos pormenores. A necessidade deste conhecimento estava profundamente ligada a uma nova perspectiva do Estado sobre os indivíduos, tal como já foi referido no primeiro capítulo – o saber permitiria o estabelecimento de estratégias e de técnicas susceptíveis de influírem sobre a conduta individual. Nestas ciências se pode incluir a Psicologia e a Pedagogia. Esta última, sendo entendida como a *ciência da educação e do ensino*, sofreu uma evolução interessante ao longo do século. Na edição de 1823 do *Dicionário da Língua Portuguesa*, o termo refere-se ao «*tom e superioridade dos pedagogos*», sendo estes os mestres, aqueles que dirigem e instruem outrem. Este termo de origem grega *Paidagôgos*, composta a partir de *Paidos*, criança, e *agos*, director, permite compreender que esta ciência da educação, tal como era entendida no fim do século, procurava determinar algumas regras, processos e princípios orientadores de sistemas para o ensino e direcção das crianças.

No entanto, não deixa de ser interessante verificar que, em 1874, o *Dicionário da Língua Portuguesa*, compilado por J.-I. Roquete associava a palavra *Pedagogia* ao tom do pedagogo, à pedanteria. Na mesma fonte, o pedantismo é a *ciência impertinente do pedante* e este é entendido como um «presumido de letrado» e pior um «charlatão». Pode ser esta a noção que faltava para que, mais à frente, possamos compreender o desprezo que os “práticos” do ensino e os que defendiam a aplicação dos castigos corporais, e mais propriamente a palmatória, se referiam às novas teorias pedagógicas como a «pedagogia parda».

¹⁰⁶Sobre este tema ver BAPTISTA, Maria Isabel. ob. Cit.

Esta distinção entre os práticos e teóricos é tanto mais importante quando nos apercebemos que, na realidade, a Pedagogia surge baseada «*non em áctions, mais en théories*», e estas teorias são, de acordo com Durkheim¹⁰⁷, «*manières de concevoir l'éducation, non dès manières de la pratiquer*». A Pedagogia tem, portanto, em vista fazer uma reflexão sobre os assuntos directamente relacionados com o sistema educativo que numa dada época e num dado País se estabelece. A *disciplina escolar* parece-nos ser um desses temas da educação que caberia neste novo campo de estudo, pois as práticas educativas não poderão ser vistas como factos isolados, elas são factores integrantes desse sistema. O grande objectivo destas especulações científicas consistiria na tentativa de estabelecer «*des préceptes de conduite*», isto é, de determinar meios de dirigir a acção dos sujeitos, orientando a função educativa. Durkheim considera a Pedagogia como uma teoria prática, isto é, ela «*n'étudie pás scientifiquement les systémes d'éducation, mais elle y réflèchit en vue de fournir à l'activité de l'educateur dès idées qui le dirigent*».

O ensino da Pedagogia nas Escolas Normais portuguesas foi estudado por J. Ferreira Gomes¹⁰⁸ e foi com base nesses estudos e na abordagem de alguns documentos legais que chegamos ao quadro que se apresenta. Não foi nossa preocupação referirmos a totalidade das disciplinas que compunham o plano de estudos, mas antes apresentarmos aquelas que mais se aproximavam dos nossos objectivos e que passavam pelo esclarecimento da existência de disciplinas que nos ajudassem a compreender a importância que era atribuída à *disciplina escolar* nos programas de formação de professores. Desde logo percebemos que este seria um alvo de teorização por parte da Pedagogia mas que também poderia ter implicações ao nível da Psicologia e, claro, da Moral. Assim, referimos as disciplinas que de uma forma ou de outra pudessem relacionar-se com as ideias veiculadas nestas escolas e que pudessem ter alguma influência na conduta dos indivíduos.

Em 1844, surgiu aquela que pode ser considerada a primeira disciplina de cariz pedagógico, em Portugal, *Notícia dos Métodos de Ensino e Legislação Respectiva à Instrução Primária*, mas só a partir de 1860 surge a designação de *Pedagogia Prática* que se mantém até à reforma de 1870. A denominação pode revelar uma maior preocupação com os fundamentos práticos desta ciência do ensino que procuraria dotar os professores dos conhecimentos necessários acerca dos possíveis métodos a adoptar. A partir da referida reforma começa a surgir a separação entre a Pedagogia e a Metodologia o que pode demonstrar uma preocupação em teorizar cada vez mais os problemas ligados ao ensino, esclarecendo-se depois os métodos de aplicação na prática; por outro lado, é a

¹⁰⁷ DURKHEIM, Émile. *Pédagogie*. In BUISSON, Ferdinand (1911). *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Vol. II, pp. 1538-1543

¹⁰⁸ GOMES, Joaquim Ferreira (1996). *O ensino da pedagogia e da psicologia nas escolas normais primárias (1862-1974)*. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXX, Nº 2, pp. 103-157

partir daqui que claramente se refere a necessidade de que os futuros professores exercitassem os seus conhecimentos em escolas anexas às Escolas Normais. Pedagogia e Metodologia mantiveram-se assim durante o resto do século XIX, até que, em 1911, se introduz um novo aspecto – a Pedologia.

No último regulamento efectivo da 1ª República, a Pedagogia, a Metodologia e a Pedologia surgem como elementos fundamentais na formação de professores. Mas não só. Foi este o momento em que se deu a introdução da Psicologia no plano de estudos do ensino normal, associada à Pedologia, numa disciplina designada *Psicologia Experimental e Pedologia*.¹⁰⁹

Por esta altura, Alberto Pimentel Filho, professor da Escola Normal Primária de Lisboa, publicou as suas *Lições de Pedagogia e de História da Educação*¹¹⁰, e no prefácio da autoria o Dr. Pedro José da Cunha, reitor da Universidade de Lisboa, esclarecia-se a importância do estudo de disciplinas de Pedagogia e Psicologia. Para este autor seria imprescindível que se estudasse a criança pois só assim seria possível estabelecer os «*princípios basilares da arte de educar e sua aplicação*». Assim, a *Psicologia Experimental e Pedologia*, teria por fim dar «*os conhecimentos indispensáveis sobre a natureza e o mecanismo mental das crianças e dos adultos, e habituá-los ao estudo objectivo dos fenómenos psíquicos e suas aplicações à técnica pedagógica*». Quanto à Pedagogia, o autor ressalta a importância que o desenvolvimento da Psicologia e da Sociologia teve para esta ciência. A segunda porque sendo a escola uma instituição social não podia deixar de sofrer influências de diferentes factores sociais que deviam ser estudadas, a primeira porque a indicação de novos métodos de ensino só podia ser feita com a observação atenta das crianças e a experiência psicológica.

Apesar de tudo, seria ainda necessário que as verdades da Sociologia e da Psicologia fossem aplicadas à especificidade de cada povo pelo que, segundo Alberto Pimentel Filho, a aula desta disciplina devia «*ser sempre um laboratório de ideias derivadas dos factos e das observações sobre esses factos, e nunca um lugar para discursos em que as palavras se sobrepõem às coisas, vivamente se recomenda que todas as disciplinas sejam ensinadas com entusiasmo, e aprendidas com amor, com fanatismo!*» (Pimentel Filho:1920, XIV)

Das disciplinas apontadas no quadro, não podemos deixar de salientar a constância das disciplinas de *Moral e Doutrina Cristã* com a sua alteração para *Moral e Instrução Cívica*, a partir de 1911. Tal como no programa das escolas primárias, a formação de professores não poderia deixar de

¹⁰⁹ Esta disciplina é introduzida por decreto de 10 de Agosto de 1918 na Escola Normal Primária de Lisboa e, em 1919, o decreto nº 5596, de 10 Maio de 1919, alarga o curso de Psicologia experimental nas Escolas de Coimbra e Porto. E o decreto 5587-A apresenta a disciplina referida como componente do curso das três escolas normais.

¹¹⁰ PIMENTEL FILHO, Alberto (1920). *Lições de Pedagogia e de História da Educação* Lisboa: Guimarães & C.ª Editores.

passar por esta mudança profunda ao nível da moralidade que se pretendia implementar – uma moral católica, durante o Liberalismo, e uma Moral “cívica” após a implantação da República.

Podemos ainda referir outros aspectos: a preocupação em formar os docentes dentro da perspectiva da educação integral – educação intelectual, física, moral e religiosa; a importância atribuída ao conhecimento dos direitos e deveres do cidadão; a necessidade de conhecimento da legislação específica da escola primária; a necessidade de conhecimento das regras básicas da organização de uma escola; a valorização dos conhecimentos históricos ligados à educação e à instrução em Portugal. Estes aspectos parecem-nos relevantes na medida em que de alguma forma interferem na aplicação de um dado conjunto de princípios disciplinares e servem um dado propósito que o estado estabelecia para o ensino primário.

Conhecidas as disciplinas vejamos quais os conteúdos de alguns dos programas.¹¹¹

A Moral

A formação moral era muito importante para o futuro professor, tendo em conta o papel social que lhe era atribuído. Na realidade, já Relatório Anual do ano lectivo 1846-47 se afirmava esta necessidade, dizendo-se:

«É necessário, por isso, encarregar esta missão [a educação moral dos povos] aos professores, os quais nunca a poderão desempenhar dignamente, se eles mesmos, por meio de uma educação regular, não estiverem possuídos do sentimento de virtude e do hábito de a praticar, porque a moral ensina-se mais com o exemplo do que com a palavra». (Gomes: 1985,46)

De acordo com Rafael Ávila Azevedo¹¹², a educação moral pelo papel fundamental que assumiu na escola, tornou o professor o seu principal veículo de transmissão, mas também lhe dava a responsabilidade de um comportamento exemplar de modo a que se impusesse por ele. Dizia este autor que era *«pela força moral que o mestre se devia impor na escola. Não havia rapazes incorrigíveis... Tudo dependia da formação educativa que os mestres lhes soubessem inculcar. O que usasse de brandura nas suas palavras, que repreendesse em termos simples e concisa, seria o mais respeitado e o mais escutado.»* (Azevedo: 1970, 42)

Na ideia de que era pela prática e a todo o momento que a educação moral devia ser ensinada, J. Pintassilgo salienta partindo de Durkheim que a *«prática da disciplina escolar é, por exemplo, um bom processo de levar a criança a interiorizar o espírito de disciplina»*. Isto faz-nos pensar que o exemplo dado pelo professor aos seus alunos seria essencial, só poderia ensinar moral se ele próprio fosse digno de uma “autoridade moral”.

¹¹¹ A escolha das disciplinas analisadas teve em conta a aproximação às que eram leccionadas no ensino primário, já examinadas no capítulo II, e aquelas que mais se interligavam com a problemática da disciplina escolar.

¹¹² AZEVEDO, Rafael Ávila (1972). *Tradição educativa e renovação pedagógica (Subsídios para a História da Pedagogia em Portugal)*.

Baseamo-nos, essencialmente, nos programas de *Moral e História Sagrada*, apresentado pelo Decreto de 28 Julho de 1881¹¹³ e de *Moral e Doutrina Cristã*, de acordo com o Regulamento Geral do Ensino Primário, decreto de 18 Junho 1896.

A breve análise dos programas permite-nos perceber que esta área estava de acordo com aquilo que já dissemos relativamente à moral na escola primária. Os pontos de maior realce parecem ser aqueles que se relacionam com o desenvolvimento das noções de *ordem, bem moral, lei moral e consciência moral*; com a questão dos deveres dos indivíduos, dividindo-se a moral em três vertentes fundamentais – «*Moral religiosa ou deveres para com Deus; Moral individual ou deveres para connosco; Moral social ou deveres para com os nossos semelhantes; Deveres relativos aos seres inferiores e às coisas*»; e, um aspecto que merece uma referência muito importante, é o que envolve a análise da problemática das sanções – «*Sanção da lei moral e seus caracteres – prémio, pena e teoria respectiva a cada uma destas ideias. Remorso – satisfação da consciência – análise do valor destes fenómenos, considerados como sanção da lei moral*». Esta última questão não surge analisada isoladamente, mas numa relação directa com a compreensão dos diversos motivos das acções humanas, valorizando-se aspectos como a imputação, a responsabilidade, a virtude, o mérito e o demérito de cada acção individual.

Estas alusões permitem-nos compreender que esta disciplina exercia funções importantes na formação do futuro professor. Na realidade, a ela se atribuíam não só a preparação para o exercício da função de “moralizador” dos valores e comportamentos dos alunos e das comunidades, como procurava levar os alunos-mestres a analisar questões morais que lhes permitissem sustentar a sua futura prática educativa, aqui se insere a problemática das sanções.

Também não poderemos deixar de referir que a Moral, enquanto aspecto essencial da educação, se interrelaciona com o Programa de Pedagogia.

A Pedagogia

Uma primeira análise permite-nos concluir que a tendência evolutiva dos programas se fez no sentido de uma crescente complexificação dos conteúdos abordados o que pode significar, por um lado, a crescente importância da disciplina e, por outro, provar o seu desenvolvimento como resultado de estudos científicos próprios e de outras ciências auxiliares.

Partindo do resumido programa de 1870¹¹⁴, podemos constatar desde logo a presença da *disciplina escolar* com alguma relevância:

¹¹³ *Diário de Governo*, Nº 130, de 13 de Agosto de 1881

¹¹⁴ Decreto de 18 Março de 1870

«Disciplina na escola e fora da escola. Sua influência na educação dos alunos. Meios gerais da disciplina. Meios particulares. Emulação, castigos e recompensas. Modo de aperfeiçoar a índole das crianças. Defeitos e meios de os corrigir.»

O tema parece partir de um conjunto de reflexões teóricas generalistas sobre a disciplina, da influência que poderia ter na educação das crianças, avançando depois para a especificação dos meios a utilizar para assegurar a manutenção da ordem escolar e para os mecanismos sancionatórios (castigos e recompensas). Não podemos deixar de salientar a notória preocupação com a direcção da conduta dos alunos e com a correcção dos seus defeitos, morais e comportamentais.

Uma década depois surge-nos o *Programa de Pedagogia, Metodologia. Legislação Relativa às Escolas Primárias*¹¹⁵, esta disciplina associava aspectos essenciais da preparação do futuro professor – a preparação teórica com as questões pedagógicas, mas também as questões práticas com a inclusão, na Metodologia, das noções essenciais dos métodos de ensino conhecidos (metodologia geral) e processos de ensino relativos às diferentes disciplinas que compunham o currículo das escolas primárias (metodologia especial).

Em relação à Pedagogia propriamente dita, podemos verificar a crescente preocupação com o esclarecimento de noções como *educação*, com a sua subdivisão em física, intelectual e moral, no sentido de uma educação integral. No que diz respeito à *disciplina escolar*, ela surge como um dos primeiros temas a abordar, podendo-se considerar que ela aparecia incluída num capítulo mais amplo que seria a organização da escola, de que eram vertentes essenciais a classificação dos alunos, a divisão do trabalho e do tempo e, por fim, a *Disciplina dentro e fora da escola*, que abarcava a questão dos prémios e castigos. Estes vão ainda surgir dentro da abordagem da problemática da *Educação Moral*, incluindo-se numa sequência interessante que começa com a análise da questão da *vontade* e dos princípios que a regem, seguindo-se os princípios da *lei moral* e as bases deste tipo de educação, chegando-se por fim à problemática dos *prémios e dos castigos*.

Daqui se pode depreender que, à luz da Pedagogia do final do século XIX, a questão disciplinar, no que diz respeito às sanções aplicadas, se relacionava directamente com dois aspectos fundamentais: por um lado, com os meios de educar na medida em que eram parte integrante da organização da escola, como garantia da ordem e do progresso dos alunos, mas, por outro, concorria para a concretização do fim último preconizado para a educação, a formação do ser integral, que passava pela sua educação moral, ou seja, recompensar e reprimir eram processos vitais para que as

¹¹⁵ Decreto de 28 Julho de 1881. *Diário de Governo* Nº 130, de 13 de Agosto de 1881. Constituíam o *Regulamento para execução das leis de 2 de Maio de 1878 e 11 de Junho de 1880*

crianças adquirissem noções morais e aprendessem a dominar a sua vontade, submetendo-a aos princípios da moralidade estabelecida.

O programa de Pedagogia, surgido com o *Regulamento Geral do Ensino Primário*, de 1896¹¹⁶, apresenta uma evolução em relação ao anterior – nota-se uma organização mais coerente ao nível dos conteúdos leccionados, que assumem uma sequência dedutiva, isto é, do geral para o particular. Tendo o curso normal a duração de 3 anos, o primeiro tem início com a abordagem de temas amplos como o “*objecto e fim da educação*” ou o “*objecto fim da Pedagogia*”. Em relação ao primeiro aspecto, devemos salientar que se continuava dentro de uma perspectiva de educação integral com a análise das suas várias subdivisões – física, intelectual, moral, religiosa, notando-se a interessante inclusão da chamada “educação social” em que se procurava analisar as “*necessidades e vantagens da educação e da vida em comum*”, o que nos leva detectar a intenção socializadora da educação. Quanto à Pedagogia procurava-se estabelecer a “*relação da Pedagogia com a Educação, com a Psicologia e com as outras ciências*”, o que demonstra a crescente importância que era atribuída à participação de outras áreas do saber para o delinear de teorias e modelos pedagógicos a seguir nas escolas.

O 2º ano, abordando aspectos mais metodológicos vai analisar em concreto os diferentes métodos pedagógicos e a organização da escola, subdividindo-se esta em *material* (tudo o que dissesse respeito às instalações e condições físicas do espaço), *pedagógica* (esclarecendo aspectos relacionados com o horário dos trabalhos, as disciplinas e os programas e a classificação dos alunos), *disciplinar*, e, por fim, a *escrituração escolar* (referindo-se aos diferentes documentos que deveriam constituir-la).

Verificamos assim que, mais uma vez, a *disciplina escolar* surge inserida no aspecto organizativo da escola, o que reitera aquilo que já dissemos sobre a sua necessidade na manutenção da ordem. Os principais aspectos desenvolvidos eram os seguintes:

«*Necessidade da disciplina – seus fundamentos. Meios de estabelecer e conservar a disciplina. Necessidade de um regulamento escolar. Prêmios e castigos.*»

Parece-nos importante salientar que, procurando demonstrar a importância que a questão disciplinar assume no contexto escolar, estas indicações programáticas evidenciam um aspecto fundamental, que não tinha ainda surgido – a “*necessidade de um regulamento escolar*”. Isto pode sugerir, por um lado, que se preconiza uma crescente intervenção do Estado num problema que havia

¹¹⁶ Decreto de 18 de Junho de 1896. Regulamento Geral do ensino primário (regulamenta a reforma de 22 Dez. 1894 de Jaime Moniz)

sido deixado, apesar das indicações legais, ao critério do professor, mas tudo parece indicar que se defendia que cada escola devia elaborar um regulamento interno próprio em que fossem clarificadas as possíveis infracções e as penas em que incorreriam os infractores de modo a tornar mais equitativa a distribuição quer de prémios quer de castigos, retirando a “justiça” escolar do âmbito do arbítrio do professor. Não poderemos ainda deixar de referir que a associação da disciplina à distribuição de prémios e de castigos demonstra que os mecanismos de controlo não visavam apenas a repressão dos comportamentos infractores, mas procuravam também recompensar aqueles alunos que se evidenciavam pelo seu mérito ao nível do aproveitamento, comportamento ou assiduidade.

No que diz respeito aos programas que acabamos de referir é importante precisar que nada nos permite concluir o tipo concreto de disciplina que cada um preconizava, isto é, não sabemos se se defendia uma disciplina imposta do exterior, baseada na obediência passiva, ou se, pelo contrário, se preconizava uma disciplina interior, fundamentada pela necessidade de auto-domínio.

O último exemplo que aqui tomamos em mão diz respeito ao programa de *Pedagogia Geral e História da Educação*¹¹⁷. A análise deste permite-nos perceber, pela sua complexidade, que a Pedagogia sofreu uma forte evolução nos cerca de 20 anos que se passaram desde o que se apresentou anteriormente.

De facto, denota-se uma profunda transformação na forma como esta ciência era vista – tinha-se definitivamente estabelecido que a Pedagogia não se podia desenvolver, em todo o seu alcance, sem o auxílio de algumas outras ciências, como a História¹¹⁸, a Sociologia e a Psicologia. Estas últimas encontravam-se, ainda, numa fase muito precoce do seu desenvolvimento, no entanto, compreende-se que a difusão da “ciência positiva” impunha cada vez mais ao educador a necessidade de conhecer, por um lado, o meio em que cada criança se inseria e, por outro, que definisse as características que individualizavam cada um dos seus alunos para que assim a sua acção pudesse ser eficaz. Como dizia Durkheim, referido anteriormente, em vez «*d’appliquer à tous, d’une manière invariable, la même réglementation impersonnelle et uniforme*», o educador devia «*varier, diversifier les méthodes suivant les tempéraments et la tournure de chaque intelligence*». O professor precisaria assim de conhecer as características distintas que cada aluno podia apresentar, quais as suas tendências naturais, quais as razões, e efeitos, dos diferentes procedimentos, de modo a discernir as práticas educativas que mais convinham a cada um, o que só podia acontecer com uma profunda reflexão pedagógica que, por sua vez, dependia de uma sólida preparação nessa área.

¹¹⁷ Decreto 2213, para execução da lei Nº 233 de 7 de Julho de 1914, que apresentava o *Regulamento das Escolas Normais*. *Diário de Governo* Nº 24, 1ª série, 10 Fevereiro de 1916

¹¹⁸ Pudemos verificar que a História de Educação surge na maior parte dos programas de formação de professores associada à disciplina de Pedagogia, como este caso, ou isolada e com denominações variadas como *História da Instrução Popular em Portugal*.

Este programa de 1914 parece ser herdeiro desta filosofia. Preparado para três classes, começava por clarificar a noção de Pedagogia e estabelecia a relação com as ciências que referimos, identificando os seguintes pontos de análise: *«Ciências auxiliares da Pedagogia. A Pedagogia nas suas relações com as demais ciências e designadamente com a Psicologia e a Sociologia. Psicologia animal, em geral; do ser humano adulto; da criança normal. Sociologia: a ser humano produto do meio social. Lugar da Pedagogia no quadro geral e hierárquico das ciências»*. Depois, referindo-se à evolução histórica, estabelecia a comparação entre o que designa por *«Pedagogia tradicional ou antiga»* e a *«Pedagogia moderna; liberal ou social»*, o momento da passagem de uma para a outra surge identificado como o *«século XX ou o século da Criança»*, pois seria esta preocupação pela especificidade da infância que havia determinado profundas alterações nas concepções pedagógicas. A primeira surge caracterizada pela existência de um *«ensino mecânico, superficial; cultura exterior»*, o princípio de autoridade surgia associado à noção de dogmatismo e impunha o *«predomínio do que a criança deve saber sobre o que ela pode saber»*. Em termos disciplinares esta Pedagogia aparece caracterizada da seguinte forma:

«A Escola sinónimo de prisão. Intimidação e coerção. Repressão e disciplina; compressão das naturais inclinações. Atrofia da iniciativa, da espontaneidade e das qualidades individuais duma personalidade. Proscrição das artes, da música, da higiene, dos banhos, dos passeios e dos jogos, etc. O trabalho sinónimo de dor, de esforço servil e indigno; denominação depreciativa do trabalho atraente, qualificando-o de "epicurismo pedagógico".»

Em contrapartida a "pedagogia moderna" era apresentada como tendo substituído os dogmas pela dúvida permanente que servia de base à ciência, e propunha uma *«Pedagogia conforme as leis da natureza e não contra a natureza. A Pedagogia respeitadora das leis do desenvolvimento natural da criança. A Pedagogia tendo por ideal a educação do trabalho e a educação pelo trabalho»*. Baseando-se na defesa dos direitos da criança, apresentava uma nova intenção em termos formativos que claramente se baseava num novo modelo disciplinar:

«A Pedagogia emancipadora das individualidades, criadora de seres livres e conscientes. A Escola atraente; ambiente de arte, de afectos e de ideias. O trabalho dignificado, como a oração do futuro; o supremo dever gostosamente praticado»

Parece-nos aqui implícita a defesa da passagem de uma disciplina exterior, assente na coacção e na autoridade do mestre, para uma disciplina interior que se baseasse no autodomínio.

Estas alterações parecem associar-se aos crescentes estudos sobre a criança que serviam de base a estas novas teorias pedagógicas, procurando fundar a *«escola moderna»* que se pretendia

«racional, positiva, cientista». Esta noção pressupunha que tudo (desde as disciplinas, aos programas, aos horários, aos métodos de ensino, à sucessão das matérias, etc.) estivesse de acordo com a «*evolução fisiológica e psicológica da criança*».

Este programa apresentava directrizes que nos levam a lembrar aquilo que dissemos no 2º capítulo sobre a importância da escola primária para a concretização do ideal republicano e da necessidade da educação integral, mas também nos leva a reiterar a percepção de que os currículos não são ideologicamente independentes, estando ao serviço da construção de um dado tipo de ordem social. Na realidade, um dos aspectos propostos para análise na 2ª classe refere-se à orientação da acção educativa para a construção de um ideal, em que a verdadeira escola é «*escola da vida*» e que se insere na busca de um «*ideal económico, familiar, artístico, científico, moral, jurídico e político*», um «*ideal circunscrito exclusivamente ao indivíduo, à sua consciência independente e isoladamente do meio social; o ideal subordinado a que o indivíduo faz parte duma sociedade que tem uma consciência e um ideal colectivos a atingir*».

Estas referências levam-nos a inferir que a educação, e a Pedagogia, era apresentada aos futuros professores como um meio de realização pessoal que, contudo, se submetia à realização de certos desígnios educativos gerais, o que pressuporia a adesão a princípios normativos comuns que orientavam a conduta de cada indivíduo. A escola primária era apontada, por si só, como «*uma habilitação social*», e deveria procurar a «*harmonia do aproveitamento integral das energias com o aproveitamento das aptidões individuais; da aspiração individual com a aspiração social; da preparação do indivíduo para a vida com a do indivíduo para o ideal social. A cultura do ideal individual e do ideal colectivo*».

A educação era dividida em fisiológica, estética, intelectual e social. Para cada uma destas divisões davam-se algumas indicações que nos podem levar a detectar os mecanismos disciplinares preconizados.

Assim, ao nível da educação fisiológica propunha-se a realização de jogos infantis salientando-se, por exemplo, os seguintes aspectos:

«Os jogos e a liberdade individual da criança. Os jogos e a acção criadora da criança. Os jogos e a disciplina; disciplina coercitiva e disciplina mental. Os jogos desportivos e a educação da vontade.»

Em relação à educação estética, apresentava-se a arte na escola como elemento de «*asseio, de arranjo, de paz, de arte. O desenvolvimento do gosto estético como preparação e aperfeiçoamento das qualidades morais; o belo, sinónimo do bem e da perfeição; o feio, sinónimo do mal e da imperfeição*». Mais à frente salientava-se a importância da educação dos sentimentos: «Os

sentimentos; os seus móveis. A comunicação dos sentimentos. Relação dos sentimentos com a acção do sujeito. O senso moral da criança. As diversas manifestações sentimentais da criança como indicação para a escolha dum critério educativo. As tendências. As paixões; os seus móveis. Os graus de intensidade. Sua correcção pela educação intelectual». Falava-se ainda da «disciplina mental derivada das artes».

Quanto à educação intelectual, sugeria-se que os conhecimentos científicos deviam ser vistos como *«preparação e aperfeiçoamento das qualidades morais; a verdade, sinónimo do bem e da perfeição; o erro, sinónimo do mal e da imperfeição»*. Pouco depois propunha-se a análise do desenvolvimento e dos diferentes estados da *«consciência da existência individual e social»* da criança, mas também do *«desenvolvimento e a educação da vontade. Actos positivos ou volições e negativos ou inibições; hesitações, falta de precisão, actos antagónicos. A coerência dos actos com as ideias. Intelectualização dos sentimentos e paixões.»* Eram ainda incluídos neste programa alguns pontos importantes como: *«a formação do critério, independência de opiniões e de ideias; liberdade de consciência e liberdade de pensar; correctivos para que se não torne em levandade; irreflexão; iniciativa, espírito de continuidade. A formação do carácter; a personalidade.»*

Sugeria ainda uma *«educação atraente»*, baseada no interesse com a afirmação de que o *«trabalho pelo trabalho; o trabalho sem interesse, enfadonho, é trabalho mau, não se faz amar e desejar, e não tem força educativa»*.

Referindo-se, finalmente, à educação social, estabelecia a ligação com a Sociologia como forma de implementar na escola um *«ambiente de solidariedade. A criação dum critério moral e social como complemento da Educação geral. O ideal social, sinónimo do bem, da perfeição e da verdade»*. Depois apresentava outros aspectos a focar como:

«A boa ou má conduta. Prazer, perfeição, eficácia; dor, imperfeição, ineficácia. Valor e correspondência recíproca destes termos.

O fim social das acções. (...) Acção boa, acção má ou imoral; actos desordenados, desligados, desconexos; exageração; excessos; divergências entre fins e meios.

A relatividade essencial do bem e do mal, no tempo e no espaço. A verdade, fundamento do dever; dignidade. A mentira, covardia; baixeza, dobrez.

Os actos que praticamos relativamente aos nossos semelhantes; a conduta dos indivíduos entre si. A simpatia; afectos. Justiça. A antipatia, inimizade, aversões. Injustiça. Conflitos e antagonismos sociais; interesses, guerras e direito de defesa.

Acções que afectam alternadamente o agente e os seus semelhantes. Acções que afectam simultaneamente o agente e os seus semelhantes. Actos nocivos à vida doutrem; egoísmo irracional. Actos que favorecem a vida doutrem; bondade, benevolência, altruísmo.

As relações dos actos e conexão dos actos dos indivíduos; as relações dos actos e conexão dos actos

das sociedades. Consciência e sanção colectivas.»

Estas indicações programáticas fazem-nos lembrar a importância que a Moral tinha na determinação dos deveres de cada um para consigo e para com os outros, mas faz-nos pensar também na Civilidade na medida em que existe uma preocupação com a adopção de certas atitudes para com os outros, o que implica a socialização dos comportamentos com vista à plena inserção social do indivíduo.

Só na 3ª classe se entrava no ponto que diz respeito aos *«meios e instrumentos da Pedagogia»* no qual se inserem aspectos como o mobiliário escolar, o material de ensino, a organização de museus, bibliotecas e laboratórios, as excursões, os horários (referindo-se a sua importância quer no respeito pelas necessidades da criança quer como elementos da regularização do trabalho), a organização das lições, a classificação e distribuição da população escolar (referindo-se a *«colocação dos alunos na aula, atendendo as suas características individuais: idade, estatura, parentesco, defeitos fisiológicos, tipos mentais, desenvolvimento fisiológico, intelectual; grau de adiantamento, conduta e influência que exerce entre os seus camaradas»*) e, quase no final, a *disciplina escolar*. Neste ponto são identificados os elementos essenciais a abordar pelos futuros professores:

«A manutenção da disciplina. Esboço histórico dos critérios sobre a disciplina; as instituições e as doutrinas. Os autores. Critérios a que podem reduzir-se. A disciplina coercitiva, rígida, de imobilização quase absoluta da criança; a disciplina frouxa, quase nula, contraditória, incoerente e desigual. A disciplina racional. O regime dos monitores; chefes de turma, etc. Crítica destas espécies de disciplina. A sua acção pedagógica.

Os processos de manter a disciplina; processos directos e processos indirectos. Sua aplicação gradual conforme o número de alunos numa classe ou turma. Os castigos e os prémios. Os castigos corporais; as castigos morais, contrariando um prazer, um desejo legítimo da criança. Os meios de emulação ao trabalho, conforme a filosofia do tempo e do lugar. Os processos indirectos. O sistema das reacções naturais.»

Mas se apontava estes aspectos essenciais em relação aos alunos, não esquecia a questão disciplinar no que diz respeito ao professor:

«A disciplina. O método e o rigoroso cumprimento do dever na conduta do professor; o seu exemplo moral e de trabalhador; sua acção reflectida e ponderada. Cuidado em evitar constantes modificações e alterações no regime escolar estabelecido no princípio do ano lectivo, que desorientam, indisciplinam e desmoralizam a criança e lhe fazem perder a confiança no seu professor ou professores. Dificuldade dum critério único. Individualização dos processos conforme as idades, temperamentos, tipos mentais, grau de adiantamento e de desenvolvimento mental. Como actuar em cada criança. Os seus efeitos, no Ensino e

na Educação, em geral e, em especial, nos sentimentos e nas actividades mentais.

A morigeração nos processos disciplinares; necessidade de evitar a desmoralização da criança pela sua constante aplicação.»

Ao lermos estas indicações ficamos com a impressão de que havia uma maior preocupação pela elucidação dos alunos das Escolas Normais em relação aos diferentes tipos de disciplina possível, mas é também perceptível que se preconizava um desses tipos em detrimento de outros. Nota-se ainda que se procurava levar os futuros professores a compreender as consequências da aplicação de um ou de outro modelo.

Este programa estava efectivamente marcado pelos ideais da Escola Moderna defendendo a actividade dos alunos até no que diz respeito à obediência, não passiva mas livre e espontânea; também se pode verificar uma profunda preocupação com a necessidade de ter em conta o bem-estar físico e moral de cada aluno.

O currículo de 1916 apresentava ainda duas disciplinas que consideramos interessantes referir. A Metodologia pela sua autonomização em relação à Pedagogia, o que revela a importância que era atribuída à identificação, caracterização de diferentes métodos de ensino e determinação do processo mais adequado a cada disciplina e a cada criança. Na realidade, o que se pretendia era, segundo as indicações programáticas, escolher o método que permitisse *«a maior utilização das aptidões naturais da criança, colocando-a em condições favoráveis e económicas de trabalho e de estudo, isto é, dispendendo a menor força e a menor tempo possíveis»*, quer dizer, a escolha do processo de ensino adequado estaria incluído numa certa “economia” de ensino e aprendizagem que devia amplificar os resultados, diminuindo o esforço e o tempo gasto nas tarefas. De facto, considerava-se que esta escolha acertada de métodos de Educação e Ensino residia na *«necessidade de evitar desfalecimentos, desânimos, deficiências no trabalho e, por consequência, a preguiça, a desatenção, a falta de estudo e de amor ao saber»*. Esta afirmação permite-nos deduzir que, a partir das primeiras décadas do século XX, se atribuía uma maior responsabilidade à competência pedagógica do docente no que diz respeito à capacidade de motivar os seus alunos para o estudo e, consequentemente, para a aquisição de atitudes e comportamentos que pudessem conduzir ao sucesso – a desatenção, a falta de estudo, a preguiça eram até aqui características atribuídas à índole do aluno e não à adequação das metodologias do professor.

Para que o professor pudesse proceder a esta selecção metodológica tornava-se imperativo que ele conhecesse profundamente a criança, daí a necessidade de serem efectuados estudos que seriam desenvolvidos na outra disciplina que queremos salientar – *Higiene Geral, Higiene escolar e Pedologia*. Os estudos referidos eram essencialmente desenvolvidos na 3ª classe do curso aquando

da abordagem das temáticas de Pedologia. Os futuros professores deviam adquirir «*noções elementares de antropometria escolar*» sempre relacionadas com o conhecimento do desenvolvimento físico, intelectual, psíquico, sensorial; era atribuída grande importância ao estudo do «*desenvolvimento dos sentimentos*», com o conhecimento, entre outros aspectos, de emoções, tendências, instintos, interesses infantis (e seu papel na educação), vontade, carácter, linguagem, gestos, fisionomia e costumes das crianças. A compreensão destes factores, e da importância que assumiam na atitude comportamental da criança, tornava-se essencial, nesta época, para que o professor pudesse determinar o modelo disciplinar e os mecanismos sancionatórios mais adequados a cada situação e a cada aluno.

Apresentados alguns exemplos de programas de disciplinas consideradas muito importantes na formação inicial de professores, e tendo procurado estabelecer relações com a problemática central desta dissertação, podemos constatar alguns aspectos que consideramos interessantes:

- os currículos das Escolas Normais não escapam a dinâmicas de poder que têm o intuito de estabelecer e/ou assegurar a manutenção de uma determinada ordem social;
- a formação inicial de professores ia muito além da simples preparação científica ao nível das diferentes ciências que viriam a ser leccionadas, pois tinha em conta a importância social deste funcionário estatal, não só na manutenção dessa ordem, mas também na realização dos ideais educativos e formativos das crianças, assegurando assim a plena concretização dos objectivos da escola primária que visariam a inserção futura das crianças no *status quo* social como cidadãos úteis porque activos, produtivos e “normalizados” nos seus valores e comportamentos;
- a existência de uma correspondência efectiva entre as disciplinas formativas da escola primária e as consideradas essenciais para a formação docente, de que ressaltamos a Moral;
- a *disciplina escolar* é um tema que, sendo visado essencialmente na disciplina de Pedagogia, era transversal a outras áreas como a Moral (com a noção de lei, dever e sanções – prémios e castigos), a Metodologia (porque intimamente relacionado com o método de ensino implementado pelo professor) e Psicologia, e mais propriamente a Pedologia, na medida em que a implementação de esquemas disciplinares devia ter em conta o conhecimento pormenorizado das diferentes características da criança que permitisse determinar as razões e a responsabilidade dos seus actos.

1.1.2. Os manuais de pedagogia

Na tentativa de compreender os conteúdos de ensino necessários aos futuros professores, foram analisados cinco manuais de pedagogia considerados relevantes para o estudo e distribuídos no tempo de modo a permitir averiguar as alterações sofridas pela temática em análise.

Quadro 6 – Manuais de Pedagogia Analisados

Ano da edição consultada	Autor	Título
1868	FREIRE, F. de Castro MACEDO, J. Freire de	<i>Manual para o Exame d'Habilitação para o magistério de Instrução Primaria.</i>
1875	AFFREIXO, José Maria da Graça FREIRE, Henrique	<i>Elementos de Pedagogia, para servirem de guia aos Candidatos ao Magistério Primário.</i>
1878	BAGANHA, D. R. Annes	<i>Noções Elementares de Pedagogia para servirem de guia seguro aos candidatos ao magistério primário</i>
1902	CHASTEAU, L. ¹¹⁹	<i>Lições de pedagogia: livro para uso dos alunos das escolas normais e de habilitação ao magistério primário...</i>
1914	LEITÃO, António	<i>Elementos de pedagogia em harmonia com os programas das escolas normais</i>

Numa primeira observação devemos dizer que se percebe uma preocupação dos autores destes manuais em ir ao encontro das indicações programáticas apresentadas. Os manuais procuram ser objectivos e esclarecedores mas não desenvolvem o assunto como se poderia esperar.

A disciplina aparece enquadrada como um dos elementos da educação em que se engloba a instrução e a própria disciplina e, por outro lado, surge como um dos factores de organização escolar.

Procurámos analisar nestes manuais os seguintes aspectos: a forma como a disciplina contribuía para a organização da escola na sua relação quer com a função e qualidades ideais do professor, quer com os deveres do aluno; o conceito e os objectivos da disciplina; os meios de a impor e nos quais se englobam os conceitos de prémio/recompensa e de punição/castigo, os tipos de prémios e castigos preconizados; os principais defeitos que se pretendem corrigir; os critérios a ter em conta na sua aplicação; e, a especificação da posição perante os castigos corporais, procurando apurar argumentos a favor e contra.

I. A forma como a disciplina contribui para a organização da escola

A organização da escola nos seus aspectos físicos e humanos constituía um dos aspectos fundamentais da vida do professor. Na verdade, na formação dos futuros mestres apresentavam-se indicações que deveriam ser rigorosamente seguidas no sentido de que o estabelecimento de ensino pudesse cumprir os seus objectivos fundamentais. Desde a matrícula dos alunos, à sua distribuição

¹¹⁹ Este manual foi traduzido e adaptado por António Figueirinhas que o considerou actualizado e de acordo com aquilo que em Portugal se estabelecia em termos de Pedagogia.

em classes; ao estabelecimento dos horários e à preparação dos elementos essenciais do ensino; à escrituração e correspondência escolar, e às passagens de classe e exames – todos estes factores eram vistos como componentes da função docente e entendia-se que poderiam ter implicações na manutenção da *disciplina escolar*.

Um aspecto vital relacionava-se com a distribuição e classificação dos alunos na classe na medida em que o professor deveria encontrar a fórmula que lhe permitisse assegurar a ordem e o progresso escolar dos discípulos. Esta questão implicava directamente que ele assentasse «*nos meios disciplinares que haja de empregar para os estimular ou reprimir*», mas também que tomasse «*todas as precauções higiénicas*» que passavam por cuidados com o ar, a luz, o tempo de duração das aulas, a posição do corpo e os castigos aplicados (Affreixo:1875,28). Assim se pode entender que as questões físicas do local eram determinantes para o estabelecimento de um sistema disciplinar eficaz, condicionado no seu aspecto repressivo pelos cuidados com a saúde dos alunos, dizia-se mesmo que «*todo o castigo nocivo à saúde do aluno, está banido de entre os meios disciplinares*», isto porque se entendia que à escola competia «*formar homens sadios e robustos, e o professor pensará neste dever até quando castigar*». (Affreixo:1875,43)

No primeiro dos manuais consultados, salvaguardando-se a antiguidade do mesmo, referia-se algo que nos parece importante para compreender esta questão: «*a boa organização da escola [nota-se] pelo silêncio que nela deve reinar, e pela boa ordem em que se acham os móveis, livros e cadernos dos alunos*»; mas notava-se também pela disponibilidade do regulamento para a consulta de quem o solicitasse, pela exposição de uma «*lista patente a todos (...) renovada semanalmente, estarão inscritos os nomes dos alunos premiados*»; pela eficácia do cumprimento das ordens do mestre que deviam ser transmitidas apenas por sinal, pelas explicações dadas sem alterar a voz; pelo cumprimento dos horários, pela ordem na sucessão de estudos; e pela existência do material suficiente e apropriado às tarefas estabelecidas. Esta organização permitiria prevenir problemas como a ociosidade e desordem nos alunos e evitar a imposição de castigos rigorosos. (Freire: 1868, 308-309)

Pelo que aqui ficou dito podemos compreender que, tal como se entende hoje, a forma como o professor organizava a sua aula poderia orientar os alunos eficazmente garantindo-se não só a ordem e o silêncio necessários ao estudo, como implementar mecanismos disciplinares que se baseavam mais na vigilância e na prevenção do que na repressão de desatenções, falta de trabalhos e comportamentos desajustados. No entanto, devemos realçar que, à medida que se foi aproximando o fim do século, começou a questionar-se a imposição do silêncio absoluto dos alunos dentro da sala de aula. A este facto não será estranho o desenvolvimento de correntes pedagógicas que, baseando-

se em estudos psicológicos sobre a criança, defendiam que essa situação de quase imobilidade não era própria da natureza infantil.

Conclui-se pois que quer os programas quer os manuais pedagógicos estabeleciam uma relação de reciprocidade entre organização escolar e implementação de meios de disciplina, acentuando a necessidade de que os alunos-mestres fossem preparados dentro desta perspectiva.

A. A relação da disciplina com as funções e qualidades ideais do professor

Já anteriormente nos referimos à missão social atribuída ao professor primário e os manuais de pedagogia não deixam de salientar este facto – o professor era entendido como um missionário, quase um sacerdote, colocado ao serviço da sociedade na medida em que tinha a obrigação de preparar as futuras gerações de cidadãos dentro de um conjunto de preceitos tidos como certos.

Diziam F. de Castro Freire e J. Freire de Macedo que o professor tinha a seu cargo duas missões de grande nobreza: «- *a formação do coração, e a do espírito de seus discípulos; mas é a principal destas e a mais interessante, a educação, a que de todo o ponto o deve tornar solícito*» (Freire:1868, 311). Já J. Maria da Graça Affreixo salientava que o professor assumia «*a sublime dignidade de pais de família*» e que lhe cumpria preparar «*para a religião consciências puras, para a causa publica braços robustos, para a família corações generosos, e para as artes e ciências inteligências capazes de larga cultura*» (Affreixo:1875,7).

Para que estas fossem cumpridas acrescentavam que «*ao bom mestre cumpre fazer por atenuar [os maus vícios adquiridos na família]*» e que esta tarefa exigia um forte rigor e severidade, mas também a «*completa abnegação*» e «*dedicação ao cumprimento das funções do magistério*» aliadas ao «*firme propósito de bem desempenhar os árduos deveres*» que lhe eram atribuídos. Em relação à escola devia procurar «*aperfeiçoar-lhe o ensino*» e nunca deixar de vigiar «*os meninos nem mesmo durante o recreio, ocasião em que mais oportunamente lhes estuda a índole*», facilitando-lhe a intervenção.

A modéstia, o respeito, a perseverança, a dignidade eram essenciais, mas devia aplicar uma «*imparcialidade constante na distribuição dos prémios ou dos castigos*» mostrando uma afabilidade para todos os alunos e todas as pessoas. Estas eram características essenciais na manutenção da disciplina – a afabilidade aliada à justiça e à imparcialidade, seria a garantia do exercício de uma influência positiva nos alunos mesmo quando os castigasse. Considerava L. Chateau que o professor não deveria ser excessivamente autoritário, não dar muitas ordens, mas quando o fizesse devia zelar para que fossem cumpridas de imediato.

A reflexão devia acompanhar constantemente o professor evitando que se tomasse «*cegamente rotineiro*», mas impedindo também que seguisse «*indistintamente todos os novos métodos de ensino, sem primeiro os ponderar*», e só depois de madura reflexão deveria escolher o que mais garantias lhe desse. (Freire:1868, 307)

De uma forma mais objectiva poderíamos seguir as indicações de António Leitão (1914) que distinguia quatro tipos de qualidades essenciais a um professor: as qualidades **físicas**, nas quais salienta a robustez, considerando que é essencial uma «*perfeita conformação do corpo que auxilie a manutenção da disciplina*», um professor com doença incapacitante ou saúde frágil não teria o vigor necessário para se impor e para garantir a ordem escolar; as qualidades **intelectuais**, de que constariam os conhecimentos teóricos das diferentes disciplinas, acompanhados de uma inteligência que lhe permitisse transmiti-los com clareza e segurança; as qualidades **morais**, nas quais se incluíam, tal como já foi referido, a dedicação, a firmeza de carácter para que se impusesse como «*exemplo vivo de honestidade e de civismo*», uma vontade igualmente firme mas temperada pela doçura no trato e prudência; as qualidades **profissionais** em que salienta o tacto pedagógico proporcionador de conhecimentos acerca das «*necessidades do ensino*», da capacidade intelectual e moral dos alunos e da consciência dos processos adequados às características psíquicas de cada aluno (Leitão: 1914, 31-32).

Estas qualidades permitiriam afirmar a autoridade do professor, uma autoridade advinda da idade superior, do seu saber científico e pedagógico e da sua experiência, mas para que ele pudesse impor-se naturalmente aos seus discípulos seria necessário, como já foi referido, que ele se apresentasse como um exemplo a seguir.

B. A sua relação com os deveres do aluno;

No que diz respeito aos deveres do alunos e seguindo apenas a orientação destes manuais poderemos verificar dois momentos divergentes: por um lado, aquele que nos é apresentado pelo manual de F. de Castro Freire e J. Freire de Macedo (1868) e, por outro, o que nos é apresentado por L. Chasteau (1902). O primeiro salienta-nos a docilidade, a submissão e o cumprimento exacto das suas obrigações, retribuindo sempre «*respostas respeitadas e delicadas às observações que o mestre lhes faz ou acerca da sua conduta ou do trabalho que fizeram ou deviam fazer*». (Freire: 1868, 309) Mas estes autores não esclarecem a qualidade desta submissão. No entanto, o segundo salientava que para que haja educação a criança não devia ser «*instrumento passivo*» mas ser obediente, devia restringir a sua liberdade, adquirir bons hábitos mas sem «*ser forçada, submetendo-se passivamente ao jugo duma vontade imposta*», devendo «*obedecer voluntariamente*». (Chasteau: 1902, 10)

Deve reforçar-se esta ideia de que todo o aluno devia respeito e obediência aos seus educadores, apesar das diferentes posições em relação à questão.

Como nota devemos referir que sendo estes manuais dirigidos à formação e preparação pedagógica dos futuros professores, este tema dos deveres dos alunos não é muito desenvolvido. No entanto, serve para compreendermos que a organização escolar, passando pela estruturação do espaço físico e relacional¹²⁰, do tempo e das actividades, se definia também por posturas pré-determinadas quer para o professor quer para os discípulos.

Após estas indicações podemos constatar que a *disciplina escolar* não era uma problemática isolada, não se limitava à aplicação de sanções, fossem elas as recompensas ou os castigos, mas partia de um enquadramento e de uma contextualização no espaço, no tempo e no relacionamento dos indivíduos na medida em que o seu sucesso estava dependente do estabelecimento prático de um conjunto de preceitos teóricos que já referimos e que seriam pré-requisitos para a implementação de um sistema disciplinar eficaz.

Vejamos agora o que preconizavam estes manuais de habilitação no que diz respeito em concreto à questão disciplinar.

II. Conceito e objectivos da disciplina

De uma forma geral todos os manuais parecem ver a disciplina como um conjunto de preceitos e de meios destinados a garantir a ordem, a boa convivência e o progresso do ensino. É neste sentido que se orientam as diferentes referências:

- «conjunto dos preceitos que se devem observar na escola para que a ordem, harmonia e regularidade do ensino não sofram alteração»;(Affreixo:1875,30)
- «conjunto de meios destinados a manter na escola a ordem, harmonia entre os alunos e regularidade do ensino»; (Baganha:1878, 17)
- «conjunto de meios bem coordenados para garantir os resultados da educação e instrução», estes seriam meios que permitiriam agir sobre a índole; (Chasteau: 1902, 311)
- «conjunto de meios que servem para manter a ordem na escola» e que se tornavam visíveis, exteriormente, pela aplicação da inteligência dos alunos aos trabalhos escolares, pela boa vontade em cooperar com o professor, pelo respeito à autoridade do professor e pela adaptação livre às indicações superiores. (Leitão: 1914, 48)

¹²⁰ Com espaço relacional estamos a referir-nos à distribuição dos alunos pela sala que como vimos anteriormente implicava a sua classificação prévia no sentido de determinar a melhor localização de cada um para garantir a existência de relações entre os diferentes alunos e entre estes e o professor. Esta noção aproxima-nos do *quadriculamento*, referido por M. Foucault e explicitado no capítulo I.

Fica assim esclarecido que para a Pedagogia a *disciplina escolar* passava por um somatório de processos cuja função era garantir a ordem na sala de aula e na escola. Os seus objectivos estavam vocacionados para a manutenção na escola de uma profunda organização, tornando-a um espaço silencioso e de estudo, e, para estimular os discípulos, premiavam-se uns e castigavam-se outros. Mas também é feita a alusão à profunda influência que os mecanismos disciplinares tinham na educação moral porque habituava as crianças «às *afeições duradoiras e desinteressadas*» e as acostumava à divisão racional do tempo, uma vez que supõe regularidade nos trabalhos. Contudo, estes meios produzem efeitos não só ao nível intelectual, pelo desenvolvimento das faculdades intelectuais ao habituar à aquisição constante de novos conhecimentos, como proporcionam a educação física porque conservavam as forças do corpo pela coordenação de movimentos.

Por outro lado, a disciplina era apresentada como «*indispensável ao viver na família e na sociedade*» (Baganha:1878, 18), na medida em que fixava as relações entre os indivíduos, ao estabelecer deveres e obrigações, proporcionando também a boa ordem social.

António Leitão contestava esta ordem que defende o silêncio e a obediência das crianças na escola levantando uma questão que se tornou marcante no final do século XIX e inícios do século XX: «*que importância poderá ter esta espécie de docilidade infantil, quasi obediência cega, para o bom andamento da escola?*»

Este questionamento não punha em causa nem a importância da disciplina na escola, nem os objectivos que ela pretendia atingir – a atenção do aluno; a aplicação da inteligência; a apreensão mais pronta das explicações e, conseqüente, aquisição de mais conhecimentos. A dúvida incidia, fundamentalmente, sobre o tipo de aluno que se pretendia obter. O autor acrescentava que estes propósitos poderiam ser atingidos sem que o aluno se habituasse a «*ser unicamente mandado, mas conservando sempre a sua inteira liberdade*», a criança respeitadora «*educa os seus bons sentimentos*», podendo até «*modificar o carácter e adquirir hábitos de ordem altamente apreciáveis sob o ponto de vista social e do cumprimento das leis*» (Leitão:1914, 49).

Defendendo-se uma autoridade imposta pelo professor ou uma obediência consentida pelo aluno e respeitadora da sua liberdade, parece certa a indispensabilidade dos preceitos disciplinares na escola. Mas quais os processos possíveis para estabelecer qualquer um destes regimes de disciplina na escola?

III. Meios de impor a disciplina

Vejamos agora quais os métodos preconizados pelos manuais para impor a disciplina.

António Leitão refere que estes métodos consistem nos «*meios tendentes a prevenir qualquer movimento de desordem*» (Leitão:1914, 51), enquanto que L. Chasteau (1902) explica que dependem não só do conceito de homem prevalecente numa dada sociedade e num dado momento, mas que também dependem das características pessoais de cada indivíduo.

A questão do exemplo volta a ser referida quando F. de Castro Freire e J. Freire de Macedo (1868) sugeriam, numa das cartas que compõe o seu manual, que acompanhar a distribuição de prémios aos alunos com «*exemplos adequadamente tirados dos livros sagrados*» daria um «*certo cunho de autoridade à disciplina escolar, robustecendo-a e captando o respeito assim dos alunos, como das suas famílias*». Contudo, o exemplo devia ser dado também pela actuação do professor e pelo aproveitamento das ocasiões para generalizar os conselhos – da «*falta de um só, tirar-se-á ocasião para moralizar para todos*» habituando-se «*os meninos a lamentar entre si o procedimento culpável, perdendo os desejos de imitá-lo*».

Para além do exemplo, salientavam a necessidade de «*meios para corrigir os alunos*» e para «*convencer os meninos movendo-lhes o coração e a razão para (...) torná-los submissos*»; o «*constante louvor e recompensa da docilidade*»; a publicitação de uma lista dos alunos premiados («*meio disciplinar sobremaneira vantajoso*»); e, o recurso, em último caso, aos castigos. Este manual defendia que o meio disciplinar a valorizar seria a prevenção.

Tanto José Maria da Graça Affreixo (1875) como D. R. Annes Baganha dividiam estes meios em **gerais**, «*os que devem estar previstos no regulamento escolar e que se aplicam sem modificação*» e **particulares**, aqueles que «*se empregam nos casos inesperados e em que a lei foi deficiente*». Entre os primeiros eram identificados a **afeição** que favorece o «*ascendente moral do professor*» e tem como vantagens «*a regularidade na disposição e no tratamento, o cuidado perseverante nas próprias acções, e a força intelectual ou moral que faz subordinar todas as tendências ao fim proposto da educação de infância*»; o **apelo à razão** no sentido de, por um lado, «*persuadir o aluno do que é bom ou mau, e por conseguinte do prémio ou castigo merecido por suas acções*» e, por outro, conseguir uma obediência proveniente, não da discussão, mas da «*convicção íntima que deve ter, de que o professor é justo e não o enganará nunca*»; e a **emulação** que é vista como o «*sentimento ou desejo de nos tornarmos iguais ou superiores ao nosso semelhante em dotes intelectuais e mesmo físicos*» (Baganha:1878, 19) mas utilizada com o maior cuidado para evitar o crescimento do «*orgulho e a origem de fortes rivalidades, de invejas e de ódios*».

Quanto aos segundos – os meios **particulares** – Afreixo considerava que o professor os devia empregar «*em harmonia com a justiça e a gravidade dos casos especiais que tenha de julgar*», pois como dependiam dos casos especiais podiam dar origem a injustiças e «*só um professor inteligente e bondoso os pode empregar*».

L. Chasteau apresentava o sistema das reacções naturais de Herbert Spencer. Este sistema defendia que as sanções se relacionavam directamente com os deveres e as obrigações, permitindo que as crianças as compreendessem como recompensa pelo seu cumprimento ou castigo pela sua infracção. Esclarece que, para Spencer, seria a própria natureza a ensinar a criança e a regular os seus movimentos, fazendo-a adquirir a noção da relação entre a causa e o efeito. No entanto, Chasteau considerava que este não era um método apropriado para garantir na escola a disciplina e preconizava que o melhor sistema disciplinar seria o preventivo e o que apelasse à razão e ao coração com doçura; defendia ainda o uso da emulação mas insistia que as ordens dadas deviam ser obedecidas prontamente, assegurando-se a autoridade do professor.

Entretanto, este sistema preventivo era esclarecido no manual de António Leitão (1914) que indicava alguns dos seus pontos essenciais: a necessidade de implementar a «*cultura da atenção*» e a vigilância constante; a sucessão regulada de exercícios e sua distribuição de acordo com a disposição do aluno; o interesse das lições, a variedade dos assuntos e o modo de apresentação. O autor afirmava que, só quando a prevenção falhasse, seria necessária a aplicação de penas disciplinares. Por outro lado, continuava a valorizar a utilização da emulação como forma de regular disciplinarmente a sala de aula e controlar os alunos.

Estas especificações dos meios disciplinares não deixam de lado os meios de incentivo e repressão de acções, atitudes e comportamentos, é nestes que se enquadram os prémios e os castigos, tal como já podemos verificar no 2º capítulo.

A. O conceito de prémio/recompensa

Segundo o manual de 1868, o prémio devia ser proposto «*antes aos esforços do trabalho, do que ao resultado da inteligência, fica ao alcance de todos, e é animador para todos*». Mas se por um lado a recompensa funcionava como um incentivo ao trabalho, por outro seria como uma «*recordação de uma boa acção*», impulsionando a criança ao trabalho e à prática de uma conduta tida como digna de louvor, esta é a perspectiva de Graça Afreixo e Annes Baganha. António Leitão, por sua vez, considerava que não era suficiente que os alunos fossem «*dóceis e disciplinados*» mas que deviam também ser trabalhadores, diligentes e aplicados pelo que defendia que, mais importante do que

«proibir ou punir» os comportamentos infractores, era necessário «impelir para o trabalho» e estimular os alunos, despertando-lhe o sentimento de emulação, isto poderia ser feito através da recompensa.

B. Tipo de prémios

No que diz respeito aos prémios que poderiam ser distribuídos preconizavam-se as listas públicas, ou inscrição em quadro de honra, em que constassem os nomes dos alunos merecedores; os elogios ou louvores orais e públicos, comunicados à família; a atribuição de certos cargos escolares, como auxiliares dos alunos mais jovens; as dádivas de pouco valor em que se poderiam incluir pequenas estampas ou livros; os passeios escolares ou a distribuição de cartões de bons pontos que pudessem ser utilizados como uma moeda de troca sendo devolvidos ao professor em caso de infracção e, até, as classificações meritórias. É ainda importante referir que estes prémios ou recompensas tinham em vista incentivar aqueles alunos que se notabilizavam pelo seu bom comportamento, pela aplicação no estudo ou pela regularidade na frequência escolar. Não podemos esquecer que havia alguma divergência de opinião em relação à qualidade educativa dos prémios, nomeadamente, acerca da sua natureza – para uns eles deviam ser, essencialmente, morais pois incentivavam o aluno; outros vincavam a ideia de que as recompensas não deveriam assumir um carácter material; e, outros ainda aceitavam a possibilidade da atribuição de prémios pecuniários.

Estes prémios estão, claramente, de acordo com o que era prescrito pelos regulamentos do ensino primário.

C. O conceito de punição/castigo

Quanto aos castigos, Castro Freire referia que eram «*uma consequência imediata e infalível da culpa cometida*», mas também que, mais do que uma punição, eles deviam ser «*um estorvo à recepção de qualquer prémio*» e essa seria uma garantia da sua eficácia, além disso permitiriam a diminuição do número de infractores. Chasteau identificava os castigos como obstáculos impostos às acções indesejáveis, enquanto A. Leitão salientava que resultavam sempre «*na imposição de uma dor ao aluno*», fosse uma dor física ou moral. Castigar um aluno seria uma forma de normalização dos comportamentos, isto é, de reprimir atitudes e corrigir defeitos promovendo a socialização.

Por outro lado, Castro Freire referia ainda que ao castigar «*deve tirar-se não só a vantagem da punição do culpado, senão também a do temor inspirado aos seus condiscípulos*» e esclarecia que a punição visava dois fins em sociedade: por um lado, «*reagir contra o mal praticado*» e, por outro, «*evitar a reincidência e a imitação, pelo receio causado pelo castigo*». Seria uma espécie de economia do castigo, mais propriamente aquela *regra dos efeitos laterais* em que se procurava criar uma

impressão duradoura mais nos que assistiam à punição do que no próprio punido, procurando impedir a repetição dos comportamentos infractores.

Mas quais os castigos que eram preconizados?

D. Tipo de castigos e principais defeitos que se pretendem corrigir.

Neste ponto teremos que afirmar que os castigos apresentados pelos manuais estudados se encontram de acordo com os regulamentos do ensino primário. De uma forma geral, os tipos de punições são comuns aos diferentes autores: a advertência ou admoestação; a repreensão particular ou pública, em que se inseria a preconizada por Castro Freire que deveria ser dada pelo pároco «*com um carácter de solenidade*»; a privação de prémios ou de um qualquer prazer, como a ida ao recreio; o trabalho suplementar ou a detenção na escola no fim das actividades; a inscrição no quadro negro; a atribuição de maus pontos (por falta de aplicação ou mau procedimento); a exclusão temporária; a exclusão definitiva; e, por fim, a referência a quaisquer outros castigos paternalmente aplicados e que não ofendessem a saúde dos alunos.

Podemos notar diferentes graus de castigos desde a advertência e a repreensão para falta ligeira até um conjunto de punições negativas, referidas por Chasteau, nas quais estão incluídas a privação de um prazer ou a obrigatoriedade de trabalho suplementar.

Por outro lado, não podemos deixar de notar a referência inconclusiva a *outros castigos* paternalmente aplicados, referidos por A. Leitão. Esta referência advinha, como vimos, dos *Regulamentos da Instrução Primária de 18 Junho 1896* (art. 116º, nº 3) e de *19 de Setembro de 1902* (art. 59º, nº 3), mas deixava uma larga possibilidade de aplicação de castigos bastante distintos nos quais se poderiam incluir as punições corporais, apesar da salvaguarda da saúde dos alunos.

Conhecidos os castigos é necessário procurar identificar os comportamentos alvos de punição. Assim, desde logo algumas atitudes dignas de sanção seriam a indocilidade e a falta de rigor no cumprimento de deveres por parte dos alunos, o descomedimento, inconsideração ou falta de respeito para com os superiores, a tagarelice, a inconstância ou a instabilidade e leviandade nas atitudes e, tão importantes como estas, a falta de atenção e de aplicação no estudo, a falta de assiduidade às aulas. Desta forma, puniam-se não só os comportamentos relacionados com os valores morais mas também com a postura em relação ao estudo, isto porque o fim último era não só formar moralmente os indivíduos mas também habituá-los ao empenho e ao trabalho.

E. Os critérios na sua aplicação

Indicados os castigos passíveis de serem aplicados, importa esclarecer que os manuais pedagógicos apontam aos professores alguns cuidados a ter na sua distribuição.

Assim, o professor deve ter em conta os seguintes aspectos, focados pela generalidade das obras de referência:

- «*não deixar impune qualquer falta ou infracção disciplinar*», o que implicaria que os castigos fossem, isto é que houvesse a certeza de que uma falta teria uma consequência inevitável, o que constitui a *regra da certeza perfeita*;
- «*guardar nos castigos a devida proporção para com as faltas*», tal como dizia Foucault quando falava da regra da *quantidade mínima*;
- garantir a imparcialidade e a serenidade, evitando a cólera ou o rancor de modo que o castigo não surgisse como uma vingança pessoal;
- evitar a frequência da aplicação de castigos ou a aplicação continuada do mesmo castigo ao mesmo aluno, se fossem raros a sua acção seria maximizada, tornando-se mais úteis;
- valorizar mais a prevenção mas, se necessário, aplicar os castigos com rigor mas moderação, mostrando-se inflexível e deixando-se guiar pela noção do cumprimento do dever;
- «*estudar a índole de cada aluno*» permitiria fazer as advertências oportunamente, escolher o castigo mais ou menos rigoroso; o professor devia procurar adequar a cada caso a pena que mais permitisse ao aluno tomar consciência da falta cometida, tendo em conta as circunstâncias originárias da falta.

Ficamos assim esclarecidos sobre a qualidade dos castigos, que deviam ser orientados por princípios de raridade, utilidade, proporcionalidade à falta, justiça e certeza da sua aplicação, moderação, rigor, imparcialidade e, finalmente, dignidade, isto é, não humilharem o culpado, evitando efeitos indesejados como a quebra da relação de cordialidade necessária entre professores e alunos ou a produção de outros problemas de indisciplina.

F. A especificação da posição perante os castigos corporais, procurando apurar argumentos a favor e contra.

Neste ponto conseguimos perceber duas posições, relativamente, distintas. Todos os manuais parecem recusar os castigos corporais, mas enquanto uns o faziam de uma forma clara outros conseguem admitir circunstâncias em que o seu uso podia ser justificado.

No segundo caso encontrava-se Graça Afreixo que admitia a sua aplicação como um último recurso, quando todos os outros meios disciplinares falhassem na correcção dos culpados; considerava que não havia razão que pudesse justificá-los, mas afirmava que as circunstâncias podiam desculpar o seu uso ao professor, nomeadamente, se estivesse imbuído de «*sentimentos paternais*». Não deixava de os ver como uma das formas mais «tristes» de persuasão, mas que

podiam tornar-se o «*extremo recurso das ínfimas camadas populares*», não devendo ser nunca a base de educação escolar, cujo objectivo era «*nivelar os homens em civilização*». Outro destes casos era o do manual de L. Chasteau que aceitava que a dor pudesse ser infligida «*como sanção dada aos actos repreensíveis*», mas não esclarecia a que tipo de dor se referia e nada dizia de concreto em relação a este tipo de castigos a não ser que alguns deviam ser abolidos ou aplicados apenas nos casos mais graves pois rebaixavam a natureza infantil.

Apesar de tudo, a posição de Graça Afreixo tendia mais para a recusa afirmando que nem sequer os incluía entre os meios disciplinares porque os julgava «*abaixo de toda a crítica*», dado que tornavam os «*indivíduos cruéis, dissimulados e vingativos*»; por outro lado, acreditava que se o professor controlasse o aluno pelo medo quando este se encontrasse fora da sua vigilância nunca teria «*uma acção livre nem moral*».

Entretanto, em situação de recusa total encontravam-se os manuais de D. R. Annes Baganha e António Leitão. O primeiro considerava que os «*castigos corporais são reprovados pela razão e pela moral*» e o segundo afirmava que eram desprestigiante para o professor por serem a «*demonstração pública da ruindade dos seus sentimentos*»; por outro lado, eram ofensivos da dignidade pessoal do aluno pelo seu «*carácter humilhante e servil*» e, por fim, que não permitiam a reparação da falta, pois como não havia aproximação entre ela e o castigo, não existindo o «*efeito regenerador da pena*».

Por estas indicações podemos aperceber-nos de dois factos interessantes: por um lado, que a recusa da aplicação dos castigos corporais não é uma característica do século XX mas já vinha sendo defendida pela Pedagogia pelo menos desde o último quartel do século XIX, como se pode provar pela posição de Afreixo (1875) e Baganha (1878) e que, ainda no início do chamado século da criança, se punha a hipótese de aplicá-los como um último recurso; e, por outro lado, que a ambiguidade do problema se mantém ao longo do tempo apesar de se acentuar a tendência para a amenização das penas disciplinares provocada por um crescente conhecimento do íntimo infantil.

Estes manuais específicos para o uso dos alunos das Escolas Normais Primárias vinham fornecer os elementos essenciais para a preparação pedagógica dos futuros professores pelo que parecem estar de acordo com os programas dessas escolas, encontrando-se também dentro das perspectivas pedagógicas mais em voga na época. Porém, isto não quer dizer que estas indicações fossem interiorizadas integralmente pelos alunos-mestres e que estes as viessem a aplicar no momento em que passassem a exercer a profissão docente. Talvez por isto se continuasse a referir que o professorado primário sofria de falhas profundas na sua preparação científica mas, principalmente, pedagógica notando-se uma forte resistência à adesão a teorias que punham em

causa as pré-concepções existentes, isto é, parece que apesar destas teorias que eram apresentadas na formação inicial os professores continuavam a implementar métodos considerados ultrapassados.

Assim, concluída a formação inicial, ao fim de três anos de escola normal, não havia garantia de que os professores aplicassem na prática os conhecimentos que haviam adquirido, nem que estes se mantivessem atentos à evolução das teorias educativas e pedagógicas. Daí que houvesse uma preocupação cada vez mais acentuada, a partir do último quartel do século XIX, com a formação contínua dos professores. Na realidade, a discussão em torno das estatísticas escolares, nomeadamente, da taxa de analfabetismo levava a crer que uma das causas continuava a passar pela falta de preparação do professorado primário português que se encontrava alheado das teorias, das inovações e das experiências que se iam realizando por essa Europa fora.

1.2. A formação contínua

Em 1921, Albano Ramalho num artigo intitulado “*O professorado primário Português*” levantava uma questão que nos serve para inferir esta consciência da indispensabilidade da formação pedagógica contínua do professor:

«O que será do professor que leve uma vida profissional, limitada à ilusão de que ensina e educa os seus alunos, conservando-se perfeitamente alheio aos progressos da ciência da educação, à pedagogia e da psicologia?»¹²¹

Formação científica e formação psico-pedagógica, tornaram-se, pois, condições essenciais para que o professor se aumentasse a sua eficácia no ensino, mas também na educação dos seus alunos. Mas não se pode deixar de salientar que esta preocupação não se encontra apenas ao nível da formação inicial mas, pelo contrário, mantendo-se continuamente na vida docente sob pena de o professor se um tornar um “rotineiro”. Esta necessidade poderia ser colmatada pelo contacto com os colegas e com indivíduos informados sobre os assuntos educativos e pedagógicos mas também através de livros ou de jornais e revistas da especialidade. A formação permanente do professor tornava-se essencial para o merecimento da confiança que o cargo exigia.

1.2.1. As conferências pedagógicas

A preocupação a que aludimos não era apanágio do século XX e tinha já passado por momentos importantes como a Reforma da Instrução Primária de 1870¹²², que instituiu as “*conferências entre os professores para o aperfeiçoamento dos métodos e modos de ensino, divisão*

¹²¹ RAMALHO, Albano – “*O professorado Primário Português*”. In *Revista Escolar*. Nº1, Janeiro de 1921, pp. 19-22

¹²² Capítulo VIII, art. 89º do Decreto de 16 Agosto 1870, publicado no *Diário de Governo* Nº 194, de 31 de Agosto. Esta reforma da responsabilidade de D. António da Costa foi abolida, pouco depois, por D. António Alves Martins ficando assim adiada a regulamentação das Conferências.

das classes, e maneira de resolver na escola as questões especiais da instrução». Este documento atribuía as responsabilidades do atraso educativo português à falta de escolas, ao número reduzido de alunos que as frequentavam e à irregularidade da sua frequência, ao desleixo dos pais a que acrescia «a falta do aproveitamento causada da carência geral de um professorado competente, da deficiência dos métodos». Neste contexto percebe-se a intenção de colmatar este último problema com a criação das conferências para professores.

No entanto, só com a reforma de Rodrigues Sampaio de 1878 é que as conferências se estabeleceram, de facto, com uma periodicidade anual e a duração de 8 dias. O objecto destas reuniões era «o aperfeiçoamento dos métodos de ensino, os meios de os levar a efeito, e todos os assuntos que especialmente disserem respeito à instrução primária»¹²³. Esta lei foi regulamentada por decreto de 28 de Julho de 1881 que pormenorizava o conteúdo das Conferências Pedagógicas a realizar em cada círculo escolar: «o aperfeiçoamento dos métodos, modos e processos de ensino; a organização material e disciplinar das escolas; a estatística e todos os assuntos que especial e directamente disserem respeito ao desenvolvimento da instrução popular»¹²⁴. Todos os professores eram obrigados a assistir às conferências, em relação às professoras a sua presença era facultativa mas ficavam obrigadas, caso não comparecessem, a um relatório que incidisse sobre os aspectos tratados nas reuniões.

Instituíam-se, assim, as Conferências Pedagógicas que surgiam como o espaço comum do debate pedagógico, onde os professores teriam oportunidade de aperfeiçoar métodos e modos de ensino, reflectir sobre as divisões de ensino na classe, trocar experiências e abordar outras questões especiais, referentes ao Ensino Primário. A *disciplina escolar* foi identificada como um destes pontos sobre os quais deveria incidir a actualização contínua dos professores de instrução primária, e não podemos deixar de notar a sua ligação à questão organizativa das escolas, tal como era evidenciado nos programas de Pedagogia apresentados anteriormente.

Pela pesquisa efectuada, pudemos chegar à identificação do período áureo das conferências – a década de 80 do século XIX, até porque os regulamentos posteriores do ensino primário as omitem. Assim, para esse período foram encontradas algumas publicações com as conclusões apresentadas nessas reuniões, embora se deva realçar que muitas vezes essa publicação era efectuada em jornais locais pelo que a escassez de tempo não nos permitiu uma busca mais alargada. Porém, pensamos ser significativo que o tema da disciplina tenha sido um tema abordado em anos

¹²³ Capítulo IX, arts. 58º-60º, Decreto de 2 de Maio 1878 - Reforma de Instrução Primária. *Diário de Governo* Nº 110 de 16 de Maio.

¹²⁴ Regulamento para execução das leis de 2 de Maio de 1878 e 11 de Junho de 1880; Título V, capítulo I. *Diário do Governo*, Nº 180, de 13 de Agosto de 1881

consecutivos, como podemos comprovar pelo quadro que apresentamos de seguida, o que nos pode levar a concluir que este era um problema de grande importância na vida escolar e que levantava reflexões aos professores. Pensamos também ser correcto deduzir que este era um período de alteração do paradigma disciplinar o que provavelmente levaria os docentes, nomeadamente, do ensino primário a debruçarem-se com maior intensidade sobre esta problemática.

Para compreendermos aquilo que era discutido nas conferências e termos um meio de comparação com os manuais escolares, resolvemos seguir os mesmos pontos de análise que tivemos em conta para a abordagem dessa outra fonte.

Quadro 7 – A disciplina escolar nas Conferências Pedagógicas da década de 1880

Data	Cidade	Temas
1883	Lisboa	Da Organização da escola c) Escrituração escolar (<i>registo geral de matrícula com local para referência ao comportamento do aluno; registo diário da frequência, e nota mensal da aplicação e comportamento dos alunos</i>)
	Porto	Utilidade da disciplina no corpo docente do professorado primário. – Quais são os actos por que se afirma? Fará parte dos deveres do professorado primário? Organização pedagógica das escolas. Sua necessidade e importância. Quais são as bases em que deve assentar?
1884	Lisboa	Influência da disciplina na escola. Meios disciplinares. Se o aluno for incorrigível qual deve ser o procedimento do professor?
	Porto	Disciplina dos alunos dentro e fora da escola: meios disciplinares; moral, prémios, castigos e suas causas; exclusão dos alunos da escola; batalhões escolares; caixas económicas.
	Aveiro	Escolas elementares, ou de 1º grau, dirigidas por um só professor. Qual o número máximo de alunos que se pode admitir sem prejudicar a disciplina e o aproveitamento destes, em uma escola de um só professor? Disciplina dos alunos dentro e fora da escola. - Quais são os meios mais convenientes para as estabelecer?
1885	Lisboa	Organização pedagógica do ensino. 1º Que influência tem a disciplina da escola na educação moral e cívica do aluno? Por que outros meios se poderão fazer na escola essas educações?
	Porto	Metodologia – Principais métodos em geral, modos e processos de ensino.
1886	Lisboa	Que influência tem a disciplina da escola na educação moral e cívica do aluno? Por que outros meios se poderão fazer na escola essas educações?
1887	Castelo Branco	Prémios e castigos Direitos e deveres dos cidadãos – como deve fazer-se na escola primária o ensino desta disciplina.
	Lagos	Disciplina escolar – higiene e meios de aplicar
	Horta	Utilidade da disciplina no corpo docente do professorado primário. Actos por que se afirma a disciplina. Fará parte dos deveres do professorado?
	Funchal	Qual o melhor sistema disciplinar?
	Arganil	Organização pedagógica escolar – importância desta organização Missão e deveres do professor. – Quais as qualidades que deve possuir para bem exercer o professorado?
	Leiria	Que influência têm os edifícios escolares, convenientemente mobilados, na disciplina e ensino dos alunos. Deverão os castigos corporais ser banidos completamente da escola? – No caso afirmativo – Quais os meios de manter a disciplina escolar, e conseguir a perfeita educação moral das crianças? – No caso negativo, qual a norma por que se devem regular?
	Chaves	Disciplina na escola e fora dela – Quais as bases em que se deve assentar o regulamento disciplinar?
	Portalegre	Meios disciplinares. – Distribuição de prémios, feita anualmente – suas vantagens – meios práticos a empregar para a realização destas solenidades escolares
	Lisboa	Meios disciplinares. – Distribuição de prémios, feita anualmente – suas vantagens – meios práticos a empregar para a realização destas solenidades escolares

I. A forma como a disciplina contribui para a organização da escola

A boa organização, material e pedagógica, da escola era vista como um dos elementos essenciais para que houvesse um sistema disciplinar eficaz. De facto, tal como já foi referido nos manuais de Pedagogia, era necessário ter em conta que as condições materiais da escola, o número de alunos, o zelo e a preparação do professor interferiam de uma forma intensa nos modelos disciplinares que se podiam implementar.

Nota-se, de facto, uma correspondência recíproca entre organização material e pedagógica e disciplina, e vice-versa, e é, muitas das vezes, inserida neste problema que surge a discussão das questões disciplinares. Em várias conferências foi discutido este assunto, afirmando-se com clareza que quando «o número de alunos é grande, e a casa pequena para os exercícios e movimentos das classes, com pouca luz, mal asseada e sem o material preciso para o ensino, a necessidade dos castigos sobe de ponto, e a escola torna-se bárbara» e concluíam que esta má organização das nossas escolas primárias «atrasa a instrução, dificulta a disciplina, e torna o castigo corporal em parte necessário». ¹²⁵

Fazia-se, assim, um paralelismo entre as más condições das escolas, a má situação em que viviam e trabalhavam os professores e a necessidade da manutenção dos castigos corporais nas escolas, alertando-se para o facto de que mesmo os melhores *pedagogistas*, enfrentando condições equivalentes, decerto recorreriam aos mesmos meios disciplinares.

A organização da escola passava também pela *escrituração*, isto é pelo registo permanente dos progressos dos alunos, mas considerava-se que não bastava registar o aproveitamento e a assiduidade, defendendo-se que o comportamento devia também ser alvo de referência nos escritos a que o professor era obrigado, esta seria uma forma de se poder conhecer o «estado higiénico, moral e pedagógico das escolas». Assim, nas Conferências do Porto de 1883, apresentaram-se os modelos para que o professor pudesse, objectivamente, fazer este registo.

Figura 1 – Quadro de Honra para registo dos alunos que se salientassem por aproveitamento, frequência ou comportamento

QUADRO DE HONRA	
ALUMNOS DIGNOS DE LOUVOR	
N.º	NOMES
Escola de...	
O PROFESSOR, F...	

¹²⁵ LOPES, A.Simões (dir.) (1884). *Conferencias Pedagogicas do Porto em 1884*. Porto: Typographia do Commercio do Porto. pp. 60-61

Uma visualização rápida permite-nos verificar que existe também espaço para registo de informações de carácter disciplinar. Na figura 2 podemos salientar o facto de só ser digno de registo o que se refere à distribuição de bons pontos por aproveitamento, comportamento ou frequência regular, isto é, só se registavam as recompensas distribuídas. Os alunos que mais sobressaíssem seriam, possivelmente, inscritos no quadro de honra (figura 1). No entanto, a figura 3, talvez por ser um registo mensal abrangia as sanções positivas e as negativas, isto é, permitia o registo dos castigos e dos bons pontos distribuídos ao longo de cada mês. De salientar é o facto de se distinguir entre castigos morais e corporais, o que nos permite concluir que apesar de se preconizar a sua supressão na lei, nos programas e manuais de Pedagogia, os castigos corporais continuavam a ser aplicados na prática pelos professores.

Vejamos agora de que forma os professores viam as suas funções e as qualidades necessárias para o exercício da sua missão.

A. A relação da disciplina com as funções e qualidades ideais do professor

Tal como temos vindo a referir a importância atribuída ao professor primário era notável: a ele competia «*desenvolver gradativamente tenras inteligências, formar corações, alimentando o espírito, (...) dar à alma dos pequeninos entes, que lhe forem confiados, todo o aperfeiçoamento de que ela é susceptível*» (Porto: 1883, 51). Pelo seu exemplo devia «*dirigir e guiar a infância*», um exemplo que devia passar pela observância da disciplina que a ele próprio era imposta – ser obediente aos superiores, acatando, respeitando e cumprindo as ordens e os seus deveres nos quais se incluíam as maneiras decentes e convenientes; a pontualidade; a submissão sem servilismo; e valores como a verdade, a confiança; a prudência e a dignidade. O professor devia ainda evitar o abandono das suas funções por tempo prolongado até porque essa situação dificultava o restabelecimento da disciplina sem que se recorresse «*a rigorosos castigos, que as mais das vezes, não surtem o efeito que se tem em vista*» (Porto: 1883, 53).

Como autoridade «*suprema perante a sociedade escolar*», uma autoridade intelectual e moral, o professor devia fazer-se respeitar pelo amor e justiça e não pelo medo ou temor. A «*prudência e rectidão na justiça que exerce*» e a «*firmeza de carácter nas decisões*» eram características que, segundo as Conferências do Porto de 1884, podiam permitir que fosse prontamente, e de boa vontade, obedecido pelos alunos ainda que devesse ser inflexível e fazer-se obedecer a todo o custo, no caso de desobediência. Para além disto, salientava-se que o progresso e a disciplina das escolas implicavam que o professor, guiando-se pelo amor ao «*bem da humanidade e pelo seu aperfeiçoamento*», procurasse «*tornar o ensino atraente*», «*regular o trabalho de modo que o menino*

esteja sempre entretido e inspirar-lhe o amor à boa ordem e ao bem». Mas a boa disciplina da escola implicaria, ainda, que o professor prevenisse os comportamentos passíveis de merecer castigo o que só poderia acontecer pela atenção e vigilância permanente e, por outro lado, pelo estímulo constante ao estudo e à boa conduta (Porto: 1884, 56-57).

Alguns destes pontos são desenvolvidos mais sobejamente nos manuais de Pedagogia o que nos leva a crer que se considerava que eram características que, assimiladas durante a formação inicial, se encontravam agora no campo do «*bom senso pedagógico*» do professor que se entendia como essencial para o progresso intelectual e disciplinar das escolas (Lisboa: 1887, 266).

B. A relação da disciplina com os deveres do aluno

No que refere à identificação dos deveres dos alunos pouco se diz mas deve salientar-se a indicação de que deve observar rigorosamente a autoridade do professor, mostrando-se dócil e revelando a «*obediência de filho adoptivo*» (Porto: 1883, 108). Tudo isto seria revelador do necessário respeito pelo professor.

Além destes deveres, ao aluno exigia-se que fosse aplicado no estudo evitando a ociosidade e a preguiça, considerada como o pior vício da humanidade.

II. Conceito e objectivos da disciplina

As definições de disciplina não diferem muito das apresentadas nos manuais pedagógicos. A tónica continuava no conjunto de normas, regras e meios que permitiam assegurar a concretização da missão da escola. Vejamos:

- «*Conjunto de leis a observar durante o desempenho de qualquer missão tendentes a favorecer o desenvolvimento dessa mesma missão*» ou «*Instrução e direcção dada pelos superiores aos seus subordinados*» (Porto: 1883, 51);
- «*base e fundamento de todo o ensino*» (Porto: 1884, 56);
- «*um dos agentes mais fortes de regeneração social, é a alma da escola*» e «*grande estímulo da actividade e da ordem, e muito necessária para o bom procedimento dos alunos, contribuindo para o seu progresso intelectual*» (Lisboa: 1886, 342).

Considerada assim como um conjunto de preceitos a observar pelos alunos e a fazer cumprir pelos professores, entendia-se que era o elemento que permitia que os primeiros se submetessem «*às instruções e direcção do seu professor pela autoridade que este exerce sobre ele*», ela era como que o centro de gravidade entre a criança e a escola, regulando as relações existentes, pela «*manutenção da ordem; cumprimento do dever; respeito ao direito de outrem*» (Porto: 1883, 108).

As vantagens da manutenção da disciplina na escola primária eram vastas. Ela inspiraria «o gosto e o hábito da ordem» permitindo ao mestre manter «a subordinação e regularidade entre seus discípulos» de modo a conseguir bons resultados no ensino (Porto:1883, 108); concorreria para a educação moral e cívica porque «origina e firma no espírito das crianças sentimentos e ideias morais e cívicas»¹²⁶ (Lisboa: 1886, 341) pois fazia compreender e respeitar a autoridade, dando a conhecer os direitos e deveres de cada um, gerando o sentimento de igualdade e fraternidade, melhorando sentimentos e costumes, produzindo homens livres e de bom senso. Na realidade, a relação com a educação moral parece inequívoca considerando-se mesmo que a disciplina, favorecendo o desenvolvimento dos sentimentos de bem, ordem e justiça, era o «estímulo necessário para o progresso moral do momento seguinte» (Aveiro: 1884, 39).

Finalmente, não devemos deixar de referir que se revela nas Conferências uma crescente preocupação quer pelo estudo da criança – «um sistema de disciplina é a aplicação dos princípios psicológicos, resultantes do estudo dos sentimentos e da consciência» (Porto: 1883, 109); quer pela compreensão do meio em que ela se insere pelos efeitos e as influências exteriores (Aveiro: 1884, 38); quer pelo acompanhamento das teorias pedagógicas, afirmando-se mesmo nas Conferências de Lisboa de 1887 que o «rigor disciplinar se modifica no progresso da Pedagogia» sendo necessária uma permanente actualização.

III. Meios de a impor

Em 1884, no Porto, apresentaram-se três acepções distintas para a disciplina – ensinar, reprimir e castigar – visando todas elas o aperfeiçoamento e o desenvolvimento integral da criança. Deste modo, a «boa ordem e direcção da escola» implicaria ensinar e transmitir conhecimentos e valores, reprimir tendências e castigar comportamentos incorrectos.

Considerando-se o professor como o substituto da família aceitava-se que ele partilhasse da autoridade paterna devendo dirigir os alunos com afeição e estima de modo a atrair-lhes o respeito e boa vontade.

Enquanto nas Conferências do Porto 1883 se salientava que os meios disciplinares deviam agir sobre a sensibilidade pelo prazer através das recompensas e pelo sofrimento através dos castigos; em Aveiro, no ano seguinte, reiterava-se a dependência dos meios disciplinares em relação à educação moral pela necessidade de aquisição da noção clara do bem e do dever.

Salientando-se a necessidade de o professor se impor, primordialmente, através da afeição mútua, em todas as reuniões analisadas estabeleceram-se como meios disciplinares essenciais os

¹²⁶ in *O Ensino*, Ano II, N° 22, 30 Novembro de 1886

castigos para os maus comportamentos e os prémios para recompensar e incentivar os bons alunos. Exemplos desta referência são as conjecturas feitas em Lisboa (1886, 342): «*Todos desejamos muito do intimo da nossa alma que a disciplina se mantenha por meios brandos, pela doçura, pelo amor, e não pela força, pela violência, pelos ralhos do professor*» mas não deixam de afirmar a necessidade de um «*sistema racional de prémios e castigos, morais e físicos*» (Lisboa: 1886, 342-344).

Além destes, eram referidos outros meios disciplinares como a *emulação*, tida nas conferências de Aveiro (1884, 37) como um instrumento perigoso devido ao risco de originar o orgulho, a vaidade e o ódio entre os alunos em vez de promover e incentivar o aperfeiçoamento intelectual e moral de cada um. Além deste, surge a referência aos *batalhões escolares*, uma tentativa de introduzir a educação militar nas escolas primárias, afirmando-se a sua grande importância na disciplina mas também na higiene física e moral das crianças pois estas acostumar-se-iam «à obediência com a execução imediata das vozes de comando» e sujeitar-se-iam a certos deveres; além disso, os batalhões escolares teriam a vantagem de auxiliar «a posição do corpo», abater «as forças demasiadas pelos seus exercícios» e conduzir «à quietação e à boa disciplina» (Porto: 1884, 65). No mesmo ano, as Conferências de Aveiro afirmavam a maior eficácia dos batalhões escolares como meio disciplinar nas freguesias rurais, concorrendo para afastar o «medo da caserna» e acostumar as crianças à vida militar, além disto os batalhões constituiriam uma «boa lição de ginástica» (Aveiro: 1884, 40-41).

A. O conceito de prémio/recompensa

A recompensa, ou o prémio, era vista como um meio para estimular a actividade, podendo confundir-se com as formas de emulação o que devia implicar cuidado para que não fosse motor de vaidade para o aluno (Porto: 1883, 109). O prémio era entendido como um modo de demonstrar agrado por uma atitude (Aveiro: 1884, 37), decorrendo portanto, directamente, de um bem praticado e procurando dar origem «ao amor ao trabalho, do justo interesse e da glória»; «honram a quem os dá e a quem os recebe» (Lisboa: 1886, 342).

Considerava-se que poderiam ser uma boa alternativa ao castigo, evitando que este fosse aplicado, mas não seriam suficientes para garantir a disciplina, pois, segundo as Conferências de 1884, no Porto, deviam estar reservados «para estimular o desenvolvimento intelectual» (Porto: 1884, 58).

Os prémios seriam concedidos à assiduidade, ao trabalho e à boa conduta, no entanto nas Conferências de Lisboa, apresentaram-se alguns argumentos contrários à sua utilização por despertarem o orgulho de uns e o desânimo de outros que não conseguiam obtê-los, podendo

levantar dúvidas das crianças em relação à justiça do professor; por outro lado, afirmava-se que a satisfação devia residir no próprio cumprimento do dever sem que este resultasse da expectativa de uma recompensa (Lisboa: 1887, 267).

B. Tipo de prémios

Não há grandes divergências em relação àquilo que foi dito para os manuais de Pedagogia. Assim, são genericamente apontados prémios e recompensas que vão desde a inscrição no quadro de honra (após contabilização dos bons pontos recebidos por cada aluno no final de cada mês¹²⁷) e o louvor perante a classe (Porto: 1883, 109); à distribuição de cartões de bons pontos, às dádivas de objectos de pequeno valor e aos elogios em público; ao privilégio de poder acompanhar o mestre em público (Aveiro: 1884); aos bilhetes de satisfação e cartas de mérito com inscrição no quadro de honra, ao direito a tomar lugar em banco de honra (Lisboa: 1886, 343). Em 1887, em Lisboa fez-se a distinção entre os prémios de valor real (como a distribuição de livros, dinheiro, medalhas etc.) e os prémios de valor estimativo (como a inscrição no quadro de honra, bons pontos, elogio); os que se encontravam no primeiro caso deviam ser distribuídos após o final do ano lectivo e em cerimónia pública (Lisboa: 1887, 267).

C. O conceito de punição/castigo

O castigo era entendido como «*a arma da autoridade*» a partir do momento em que se esgotassem todos os meios preventivos, mas ele era também um dever do professor dentro da sua missão de aperfeiçoamento da índole dos alunos e de preparação para a vida em sociedade. Nas Conferências de 1883, no Porto, o castigo aplicado a uma falta era apresentado dentro de uma perspectiva expiadora, isto é, ele servia para fazer «*uma reparação a respeito de outrem*» (Porto: 1883, 109-110).

No ano seguinte, em Aveiro, os professores entenderam este meio disciplinar como uma demonstração de desagrado, afirmando-se que havia uma discussão importante naquela altura que consistia em saber «*se o professor, esgotados os meios morais, poderá recorrer à dor física como meio repressivo*» (Aveiro: 1884, 39).

¹²⁷ Estas Conferências esclarecem ainda a forma como estes bons pontos deviam ser distribuídos: «*Como meio educativo e disciplinar é necessário que haja na escola bilhetes de bons pontos. O aluno que na média geral das disciplinas que frequentar obtiver em 1 mês 14 valores até 16 terá direito a um bom-ponto d'aproveitamento; e o que obtiver nesta media 18 até 20 valores terá 2 bons-pontos. O aluno que durante 1 mês não sofrer repreensão alguma nem qualquer outro castigo receberá um bom-ponto de comportamento. O aluno que durante o mês lectivo não der falta alguma à aula receberá 2 bons-pontos de frequência; e o que não der mais de 2 faltas receberá 1 bom-ponto de frequência.*» O aluno que mais pontos obtivesse receberia uma menção honrosa de aproveitamento ou comportamento e um prémio de frequência. p. 60-61

Já em 1884, no Porto, procurava-se estabelecer, por um lado, a ligação entre a punição na escola e a aplicada em sociedade, dizendo que o castigo servia para punir um crime; e, por outro, afirmava-se que esta concepção trazia implícito um conceito de criança enquanto criminosa, o que era revelador de ignorância. Assim, defendia-se nestas reuniões que quanto mais "bárbara" fosse uma criança mais cuidadosa e lenta devia ser a intervenção, logo preconizava-se a abolição total dos castigos corporais nas escolas.

Estas sanções devidas a actos de preguiça, negligência ou insubordinação procuravam despertar «*a repulsão pelas acções e factos que as determinam*» mas «*degradam a quem os recebe e a quem os aplica*» (Lisboa: 1886, 341-342), pois tornavam a escola pouco atractiva. Porém, a possibilidade de prescindir os castigos da escola era, segundo se afirmava em Lisboa (1887, 266), «*do domínio de gabinete e não da prática*». Esta última afirmação assume um carácter tanto mais interessante quando temos conhecimento que, tendo sido abolidos os castigos corporais em documento legal de 1893, muitos professores continuavam a discutir a sua utilidade nas primeiras décadas do século XX e afirmar que ainda os utilizavam – seria então um problema de gabinete ou um problema da prática?

D. Tipo de castigos e principais defeitos que se pretendem corrigir.

Tal como os prémios os castigos apresentados nas Conferências coincidem com os preconizados nos manuais de pedagogia: a advertência; a censura; a repreensão branda e áspera; a atribuição de maus pontos; as más notas lidas na classe ou inscrita no caderno da lição; uma nota aos pais por meio do caderno de correspondência; mudança de lugar; ter o aluno em pé quando os outros estão sentados; inscrever o nome do aluno infractor no quadro preto; a privação do recreio ou da participação em excursões escolares; a detenção na escola; a expulsão temporária; e, a exclusão da escola para o aluno incorrigível¹²⁸. Nas Conferências de Aveiro (1884) referia-se ainda como meio de advertência a chamada de atenção para bons exemplos e para os castigos e prémios do outro mundo, o que demonstra uma profunda ligação desta arte de punir ao catolicismo. Por outro lado, é de realçar que, nas mesmas reuniões, se defendia que a expulsão temporária poderia servir para ver se o aluno «*se regenera com os castigos que só ao poder paternal compete dar*».

Entretanto, as conferências de Lisboa de 1886 e 1887 dividiam os castigos em morais e físicos. Defendia-se que os segundos deviam ser utilizados apenas quando estritamente necessários,

¹²⁸ Este tipo de castigo encontrava a sua justificação também em questões familiares e sociais – a expulsão era tida como uma humilhação não só para o aluno como para as famílias, na medida em que se considerava que, em Portugal, uma grande parte da responsabilidade pelos comportamentos desajustados era das famílias que, por falta de instrução, não sabiam aconselhar correctamente os filhos e apresentavam a escola como um castigo; por outro lado, expulsar um aluno era como que separar o trigo do joio, isto é, afastar as más influências dos alunos incorrigíveis de modo a salvar delas aqueles que podiam ainda desenvolver correctamente o seu carácter e a sua vontade.

enquanto os castigos morais seriam todos aqueles que não tinham uma consequência física directa, como a repreensão em particular ou na presença da escola, a inscrição no quadro preto, a simples ameaça de castigo «*e até mesmo a ausência dele*», etc. Recomendavam-se as orientações de Spencer no sentido de fazer com que os castigos que derivassem directamente da falta, por exemplo se o aluno não soubesse a lição, ficaria a estudá-la no intervalo; se se apropriasse de algo que não era seu, devia restituir directamente à pessoa... (Lisboa: 1887).

E. Os critérios na sua aplicação

No que diz respeito aos critérios de aplicação dos castigos, existe também uma correspondência com o que já dissemos:

- deviam ser equivalentes à falta;
- deviam ter em conta a idade, o carácter, o estado de saúde, considerando que a criança era, por natureza, um ser impaciente e não perdendo de vista que o objectivo era a «*construção do aluno que se castiga*» (Porto: 1884, 58);
- não deviam ser aplicados impulsivamente pois poderia levar a criança a considerar que se procedia por «*humor e prontidão, e não por dever e amizade*» (Porto: 1883, 110), o que implicaria a perda da autoridade;
- não deviam ser aplicados ao culpado no momento imediatamente a seguir à falta, para que não surgissem como uma vingança;
- a sua aplicação devia passar por uma gradação dos castigos - primeiro a repreensão para fazer ver à criança que o professor também sofria com o castigo e procurando mostrar o erro e a forma de o evitar; depois a ameaça e, finalmente, o castigo;
- o professor devia agir com boas maneiras (não dirigir palavras desprezíveis ao aluno) e paciência, de modo a fazer ver ao aluno que o merecia e que era para seu bem;
- «*um regime paternal não tem valor, salvo se o pai tem mão firme*» pelo que o professor devia proceder com prudência mas firmemente (Porto: 1883, 111);
- deviam ser raros e variados, sendo distribuídos com justiça e moderação.

F. A especificação da posição perante os castigos corporais, procurando apurar argumentos a favor e contra.

As teses apresentadas na maioria das Conferências apontavam para uma recusa, em teoria, dos castigos corporais, no entanto, na prática, aceitava-se a sua aplicação como um último recurso disciplinar.

Em 1883, no Porto, esta prática era completamente rejeitada, afirmando-se que «*não respeita a personalidade moral, que é humilhante, sensível, próprio a revoltar o sentimento da dignidade humana*» e defendendo-se que «*a criança cede mais facilmente perante a doçura do que perante a violência*» (Porto: 1883, 110).

Já, em 1884, apenas se rejeitavam quando aplicados no sentido de promover o desenvolvimento intelectual, na medida em que «*abate, deprime e sujeita o entendimento*» (Porto: 1884, 58), que se torna "passivo"; a punição física chegou mesmo a ser considerada como «*a vergonha das nossas escolas*», por ser anti-moral e desumano e por não apresentar justificação em si mesmo. No entanto, se fosse aplicado «*a respeito do comportamento dos alunos para com a boa ordem ou disciplina*» (Porto: 1884, 58-60), poderia ser utilizado quando fosse indispensável, sendo desta feita entendido como «*um mal muitas vezes preciso nas escolas muito numerosas e de um só professor, para atenuar e impedir outros males*». Eles tornavam-se imprescindíveis perante a falta de consideração e respeito pela missão do professor, situação que se agravava nas povoações rurais, pelo que se concluiu que «*não estamos na época de o abolir completamente, mas sim de usar mais raras vezes e com moderação, até que possa dispensar-se ou substituir-se com o auxílio do adiantamento da instrução popular, e com a aversão e horror que todos devem ter à ignorância*» (Porto: 1884, 59).

Em Aveiro, no mesmo ano, referia-se Pestalozzi para recusar os castigos corporais, afirmando-se que apesar de bater nos alunos, dizia que amava os seus alunos como um pai - «*nunca levante a mão sobre a infância, quem não se sentir com entranhas paternas*». Assim, a escolha entre usar e não usar este tipo de castigos passaria pelo abandono da criança aos seus instintos ou pela necessidade de lhe provocar a dor da correcção. (Aveiro: 1884)

Numa perspectiva de escola regeneradora da vida social, a comissão encarregue de analisar o problema nas Conferências de Lisboa de 1886, entendia os castigos físicos como «*um mal necessário e como remédio a um mal maior*», este consistiria em «*entregar à sociedade elementos que lhe são nocivos e perigosos, em vez de futuros cidadãos educados que a melhorem e nobilitem*». Assim, perante a ineficácia dos castigos morais para os alunos mais rebeldes, a comissão sustentava que a ausência de castigos físicos seria mais prejudicial que benéfica (Lisboa: 1886). No ano seguinte, reiterava-se esta posição afirmando-se que «*proibir o professor de corrigir seus alunos, muitas vezes, de defeitos arreigados, que já levavam quando entraram na escola, isso é desautorizá-lo, é obrigá-lo a renunciar ao cumprimento da sua missão*» (Lisboa: 1887).

1.2.2. Os congressos pedagógicos

As primeiras décadas do século XX parecem ter sido férteis na realização de Congressos Pedagógicos. Apesar de muitas dessas reuniões versarem essencialmente sobre problemas profissionais da classe, ainda assim surgiram alguns de carácter pedagógico que nos deram algumas informações. No entanto, devemos aqui alertar para a dificuldade que tivemos em reunir informações sobre estes Congressos uma vez que a maioria das publicações se encontram em Lisboa.

Apesar de tudo conseguimos chegar à consulta de algumas edições que nos permitiram tecer umas poucas considerações.

- **Congresso Hispano-Português-Americano¹²⁹, Secção Portuguesa, 1892**

Entre os diferentes trabalhos apresentados neste congresso, inclui-se uma tese intitulada *Introdução à Pedagogia*, da autoria de Bernardino Machado, em que o autor tecendo considerações gerais sobre a actuação dos adultos em relação à infância, se refere à necessidade de educar a vontade da criança, dominando-a pela obediência e pela ternura e não pelo medo que lhe «*aumentaria a repugnância natural*» pela escola. Salienta que a disciplina é essencial na vida das crianças, mas de uma forma que não implique a supressão da liberdade mas o seu encaminhamento, favorecendo a actividade e não a passividade. (Machado: 1892, 8)

Bernardino Machado afirma mesmo que «*há infelizmente mestres cujo ideal é ter os discípulos submissos, quietinhos, calados, sem nunca se rirem. Imaginem que suplício para a gente moça, ávida de discussão e movimento*» (Machado: 1892, 20). Percebemos aqui a defesa de um modelo disciplinar que conduzisse a criança, deixando-a agir livremente e respeitando os seus impulsos, tanto quanto possível. Um outro aspecto que realça diz respeito à necessidade de conhecimento da influência exercida pelo meio e pelo exemplo dos pais de modo a que a actuação dos mestres seja a mais adequada a cada criança.

- **1º Congresso Pedagógico do Sindicato dos Professores Primários de Portugal**

Do programa deste congresso apenas merece referência uma tese, incluída na secção sobre *A escola primária*, intitulada *Os horários escolares em face dos estudos feitos sobre a fadiga intelectual*. Aqui se procura estabelecer que a capacidade de atenção da criança está dependente de uma boa organização dos horários escolares e da eficaz distribuição dos diferentes assuntos ao longo do dia, salientando-se que a desatenção e a consequente falta de aplicação nos trabalhos escolares poderia ser fruto do cansaço mental e não uma quebra da disciplina.

¹²⁹ Realizado, em Madrid, na 2ª quinzena de Outubro de 1892, integrado nas comemorações do quarto centenário da descoberta da América, referência encontrada na *Revista de Educação e Ensino*, Ano VII, 1892, pp. 409-413

- **1º Congresso Pedagógico de Instrução Primária e Popular.** Organizado pela Liga Nacional de Instrução e realizado em Lisboa nos dias 21, 22 e 23 de Abril de 1908.

A inauguração do Congresso fez-se com o discurso de Consiglieri Pedroso, na sua qualidade de presidente da Liga Nacional de Instrução. Neste primeiro momento esclarecendo-se os fins do congresso e salientando-se a sua transcendental importância para o aperfeiçoamento pedagógico do professorado primário, procura-se valorizar o papel da classe clamando pela melhoria das condições salariais, mas depois, passando a questões pedagógicas, propriamente ditas, alude-se à situação da escola primária nomeadamente no que diz respeito aos métodos aplicados que levam as crianças a desgostar da frequência escolar. Neste discurso devemos salientar uma frase que nos parece importante para o tema que estamos a desenvolver – *«Emancipe-se a criança dos métodos tirânicos que a oprimem»*. De facto, considerava Consiglieri Pedroso que as crianças não revelavam simpatia pela escola o que punha em risco a missão desta instituição, afirma ele:

«Estremece-se de comoção ao depararem-se-nos os bandos de crianças a caminho da escola, com a triste, timorata aparência de quem vai sujeitar-se a uma tortura moral. Entram na escola sem alegria, saem de lá sem saudade. Ímpia e cruel semelhante coisa, e em tal quadra da vida!

Emancipemos a criança dos métodos tirânicos que a oprimem, para que ela ame a escola e ame o professor, seu pai intelectual.»

Ora, o que aqui podemos perceber é uma crítica profunda aos métodos de ensino que tornavam a criança demasiadamente passiva, provocando-lhe o desinteresse, mas também uma censura intensa aos mecanismos disciplinares com que se pretendia dominar o ímpeto natural das crianças e promover o seu progresso intelectual. Não era já suficiente alargar-se a escola ao maior número de crianças possível ou melhorar as suas condições físicas, tornava-se imperativo renovar os processos pedagógicos. Era necessário que a criança aprendesse em contacto com a natureza e a escola devia manter uma profunda relação com a vida de modo a desenvolver o amor à verdade, à beleza, à razão e ao direito.¹³⁰ Era pela escola que se procuraria melhorar a moral do povo português pelo que as crianças não podiam revelar medo em frequentá-la mas alegria, era necessário que o ensino fosse atraente.

Entre os relatórios apresentados pelas várias Comissões interessou-nos o que dizia respeito à *“Instrução cívica e educação moral que devem ser ministradas nas escolas primárias e meios de obter os fins desejados”* e que foi analisada por Sebastião Vieira e Silva, César Porto, Luís da Mata e Adolfo Lima (redactor do relatório). Entre as conclusões apresentadas realçamos as que, salientando

¹³⁰ Liga Nacional de Instrução (1909). *1º Congresso Pedagógico de Instrução Primária e Popular*. Abril de 1908. Lisboa: Impr. Nacional. Também publicado no jornal *Educação Nacional*, Ano XII, suplemento N° 606, 26 de Abril de 1908

os defeitos da escola existente que quebrava a «*natural e necessária expansão*» da infância, acrescentam que tal «*regime cria-lhe hábitos indolentes, fá-la preguiçosa e apaga-lhe o espírito, lançando-a numa apatia mórbida*». Assim, devido aos métodos aplicados, em vez de ser um local de preparação a criança para a vida e a participação social, a escola convertia-se «*pelo silêncio embrutecedor, num convento; pela disciplina degradante, numa caserna; pela falta de liberdade, numa prisão! É o medo que impera. É um lugar de tortura que a criança natural e justificadamente odeia*». É colocado claramente em causa o modelo de disciplina que se impunha à criança a partir de uma autoridade exterior a quem devia total obediência, exteriorizada pelo silêncio absoluto, pela passividade e pela submissão.

Ao contrário, as palavras de Adolfo Lima apresentam uma escola alegre, que privilegie a actividade infantil, e o professor como um companheiro que deixa a criança livre através de «*um trabalho atraente, sem violências inúteis*» permitindo assim que adquira o gosto ao trabalho e espírito de iniciativa, tornando-se hábil nas suas diferentes tarefas.

Não nega a necessidade de mecanismos disciplinares, antes pelo contrário, atribui ao professor, como educador por excelência, um papel vital no desenvolvimento de aptidões e na destruição de «*taras, vícios congénitos ou adquiridos*». No entanto, considera que esta intervenção deve ter por base princípios de Psicologia Experimental para saber discernir os caracteres dos alunos e aplicar-lhes os processos mais convenientes, que passariam sempre pela tolerância e nunca pelo autoritarismo que considera um crime e «*uma covardia quando ditado da cátedra sobre o cérebro ingénuo da criança*». A melhor forma de agir sobre a índole seria chamando a atenção «*do aluno para a boa ou má conduta de um camarada, chamá-lo à consciência do trabalho que está executando, provocando-lhe reflexão, impelindo-o a ligar os antecedentes com os consequentes, a ver os perniciosos efeitos de actos desordenados, desconexos, exagerados, das hesitações, da mentira*».¹³¹ Levando a criança a expor a sua opinião sobre um comportamento incorrecto, ao esclarecer as razões e motivos dessa opinião ela desenvolveria a sua reflexão, chegando à compreensão do bem e do mal. Era uma disciplina interior que se preconizava, a criança obedecia porque acreditava que assim devia ser, que era essa a atitude que mais lhe convinha.

- **Segundo Congresso Pedagógico.** Organizado pela Liga Nacional de Instrução e realizado em Lisboa entre 13 e 16 Abril de 1909.¹³²

A 1ª Secção do programa do 2º Congresso promovido pela Liga Nacional de Instrução, *Luta contra o analfabetismo*, foi apresentada uma tese com o título “*Meio de facilitar o ensino das primeiras*

¹³¹ Ibidem

¹³² Os relatórios deste Congresso estão também publicados no jornal *Educação Nacional*, Ano XIII, Nº 657, 18 de Abril de 1909

letras (ler, escrever e contar)”, em que se afirma que a «criança, na 1ª fase da vida intelectual e no 1º período escolar, não tem iniciativa própria, nem espírito disciplinado; precisa por isso de ser amparada e vigiada de perto, de modo que a influência do mestre se sinta sempre que ela for necessária». Parece-nos aqui ver a valorização do papel de modelo de conduta atribuído ao professor, mas também a defesa de uma acção disciplinar que, consciente da maleabilidade infantil, se baseasse na vigilância constante e atenta e permitisse uma intervenção adequada e atempada.

Na 3ª secção, relativa ao tema da *Higiene escolar*, e nas conclusões da tese sobre *Mobiliário escolar*, da autoria do Sub-inspector Porfírio Teixeira Rebello, pudemos constatar que a questão disciplinar nas escolas, além de moldar a alma, procurava também agir sobre o corpo das crianças. Assim, chamando a atenção para a deficiência do mobiliário escolar que provocava posições incorrectas, reafirmava-se a suposição existente por muito tempo de que *«as observações, as repreensões, as ameaças, se não por vezes os castigos infligidos pelo professor, constituiriam remédio salutar e seriam suficientes para obrigar as crianças a corrigir estas posições viciosas evitando assim as lesões que elas acarretam»*. Referia-se ainda que estes correctivos resultavam apenas, momentaneamente, devido *«ao temperamento irrequieto da criança, que lhe não permitia seguir atentamente as lições sem mudar de posição corpo em pequeno espaço de tempo»*, porém, esclarecia o autor que à luz da higiene se sabia já que a mobília da escola era fortemente responsável por essas posturas incorrectas e perniciosas.¹³³

Compreende-se, deste modo, que os avanços científicos foram revelando factos que permitiram ir conhecendo melhor a criança e as razões das suas atitudes, proporcionando um consequente ajuste dos processos de disciplinação.

A 4ª Secção abordou a problemática dos alunos *Anormais*. Na introdução procura distinguir-se entre a criança dita normal, aquela que é *«suficientemente esperta para a sua idade, assídua nos seus deveres, respeitosa e educada, digo disciplinada»*, e a anormal, *«um demente, idiota, imbecil, nos seus graus maiores, ou é simplesmente um débil, um cego ou um surdo-mudo, um retardado»*. Estas últimas são identificadas como as *«inaptas da sua classe»*, com características buliçosas que impedem a manutenção da disciplina, em contraste com a docilidade das primeiras.

Perante esta caracterização e considerando que as alterações somáticas e psicológicas advêm de problemas relacionados com a hereditariedade mas também com a influência do meio, salienta-se a necessidade da criação de escolas específicas para estes casos, como forma de os isolar do meio.¹³⁴

¹³³ Liga Nacional de Instrução (1909). *Segundo Congresso Pedagógico*. Lisboa: Impr. Nacional.

¹³⁴ José Cervaens y Rodriguez. in Liga Nacional de Instrução(1909).. *Segundo Congresso Pedagógico*. Lisboa: Impr. Nacional.

São identificados diferentes grupos de crianças anormais: anormais pedagógicos, anormais patológicos e anormais físicos, cujos problemas e modos de actuação são desenvolvidos em diferentes teses. A que se refere ao primeiro grupo é da autoria de Faria de Vasconcelos que apresenta diferentes tipos: o fraco de espírito; o atrasado; o preguiçoso e o indisciplinado; estes agrupam-se, por sua vez, em educáveis e ineducáveis.

Faria de Vasconcelos considera que estas crianças deveriam usufruir de um ensino especial, pelo que deveriam ser excluídas das escolas primárias por contribuir para a origem ou o agravamento dos sintomas e porque estas crianças, pelas suas características específicas, perturbam a ordem estabelecida, sendo focos de indisciplina. O autor vai ao ponto de esclarecer que a *«escola constitui um meio social regido por leis próprias, forma um organismo específico que domina a criança e se mantém como tal superior a ela e a que a criança tem de adaptar-se como ela se adapta ao meio familiar, ao meio social»*, ora se a escola primária não consegue impor-se aos anormais seria necessário que outras escolas, criadas especialmente para estes, pudessem proporcionar o seu desenvolvimento e a sua adaptação à sociedade. No entanto, defende que nestas instituições *«a disciplina deve ser branda mas firme»*.

Percebe-se assim a presença de um processo de normalização de valores e comportamentos com o objectivo de adequar e integrar os indivíduos na sociedade, este procedimento passaria por um momento de exame em que a criança é analisada e catalogada segundo os resultados de uma série de medições e por comparação com os padrões de normalidade. Esta questão tem alguma influência na *disciplina escolar*, na medida em que considerando-se que a escola não tem capacidade para “normalizar” certos indivíduos e perante a possibilidade de perturbação da ordem se prefere excluir esses indivíduos, encerrando-os em instituições específicas.

- **Terceiro Congresso Pedagógico.** Organizado pela Liga Nacional de Instrução e realizado em Lisboa no ano de 1912.

Neste congresso há apenas uma tese apresentada na 2ª Secção – *Higiene escolar*, sobre *Surmenage escolar*, cujo autor é António Ferrão, e em que se realça a necessidade de dirigir a preocupação dos “pedagogistas” mais para o estudo da criança. O autor afirma que *«não é possível ensinar [e educar] com proveito (...) real, preparando para a vida um indivíduo física, intelectual, moral e artisticamente desenvolvido, sem começar por estudá-lo, conhecê-lo, na sua constituição, resistência e desenvolvimento físico e psíquico, para daí concluir as suas características intelectuais e morais e as suas aptidões»*, este conhecimento individual da criança é tido como o *«único guia seguro para se ministrar um ensino eficaz»* e seria a única maneira de encontrar os métodos e processos

mais adequados às necessidades de cada criança. Considera como o grande atraso da educação em Portugal, a falta de desenvolvimento da ciência da criança, que tendo por base a Psicologia e a Psicopedagogia, era vista como um factor determinante para o desenvolvimento da educação.

Conhecer a realidade infantil era um elemento essencial para que se pudesse estabelecer uma boa organização escolar, adequando-se os programas, os horários, a distribuição de disciplinas, as férias, as classificações, os exames e até os processos disciplinares. Esta era uma tentativa de dar uma base racional e científica ao ensino em Portugal, numa época em que o saber positivo ganhava importância e se começava a imiscuir nas questões do poder.

Como podemos verificar, em nenhum dos Congressos referidos se analisou, em concreto, a problemática da disciplina na escola primária. No entanto, alguns dos pontos apresentados sugerem ideias que nos levam a concluir que o modelo disciplinar, dito tradicional, era posto em causa – cada vez mais parecia dar-se maior relevo a questões como o conhecimento da criança e das condições de aprendizagem em que era colocada; procurava-se um *saber* que pudesse maximizar a acção sobre os mais novos de modo a concretizar o ideal de aluno e de cidadão e que passava pelo exercício de uma vontade controlada, de uma liberdade regulada e por uma normalização de comportamentos.

Além destes tivemos conhecimento através da imprensa pedagógica de programas de outros Congressos. Entre eles o **1º Congresso dos Professores Primário em Lisboa**¹³⁵, realizado a 16 de Maio de 1892 mas em que foram tratados assuntos relacionados com a situação profissional e condições em que se encontrava a organização da escola primária.

Depois o **1º Congresso Pedagógico da 2ª circunscrição escolar – Coimbra**¹³⁶ que se realizaria de 3 a 7 de Junho de 1906, e que na 1ª Secção do Programa, relativa à *Escola Primária*, previa no ponto 3, *Organização pedagógica das escolas*, a discussão do tema: «*Disciplina escolar. – Prémios e castigos na escola; sua apreciação em face das conclusões da psicologia e pedagogia, e dos resultados da experiência*». No entanto, este Congresso foi suspenso segundo indicações do periódico por «*não haver sido submetido o seu programa ao conselho superior de instrução pública, como é lei, nem estar aprovado superiormente*»¹³⁷.

O jornal pedagógico em questão inicia mesmo a publicação de artigos intitulados *Congresso Primário de Coimbra*, procurando analisar com alguma minúcia o programa. Assim, é publicado¹³⁸ um dos pontos a analisar nessa reunião que acabaria por não acontecer: *A educação pela Escola, em vista do progresso moral, económico e social*. Aqui são feitas algumas afirmações que nos levam a

¹³⁵ *Revista de Educação e Ensino*. Ano VII, 1892, pp. 273-280

¹³⁶ *Educação Nacional*, Ano X, Nº 496, 18 de Março de 1906

¹³⁷ *Educação Nacional*, Ano X, Nº 506, 27 de Maio de 1906. Este número dá conta de que este seria o 4º Congresso Pedagógico realizado, depois da concretização de dois em Lisboa e um no Porto (não nos surgiram referências que nos pudessem levar a eles).

¹³⁸ *Educação Nacional*, Ano X, Nº 501, 22 de Abril de 1906

reiterar a afirmação que anteriormente fizemos acerca do questionamento do modelo disciplinar baseado no controlo exterior:

«A Escola Moderna, atento o progresso moral moderno, em que o mais ardente individualismo se integra, na melhor e mais sensata solidariedade, não pode continuar a ser, de facto, a cadeia, mais ou menos suave, em que se encarceram as crianças. A disciplina deve ir-se substituindo pela consciência da responsabilidade, pela noção íntima e perfeita do que é o mal e do que é o bem.

É preciso que o prémio e o castigo de cada aluno, dia a dia, estejam dentro de si próprio e não na regra disciplinar, estorvo certo a todo o progresso, principalmente moral.

O fim das escolas não é criar homens obedientes: é criar cidadãos conscientes, os mais solidários com os seus semelhantes. Assim, a disciplina é um meio absurdo e injusto, contraproducente, apenas desculpável pela preguiça mental de alguns professores...

O pedagogo bem orientado não carece de disciplina: lança mão de tudo o que dignifica, esclarece e fortifica o seu aluno e tem nisso o melhor adubo do terreno apto para a sementeira de todas as verdades.»

Podemos assim comprovar que estava em marcha um processo, muito lento, de contestação dos processos de manutenção da disciplina implementados nas escolas portuguesas, que se baseavam no domínio exterior da vontade dos alunos através da submissão e da obediência cega e que se impunham pelos mecanismos de recompensa e punição que pareciam submeter o aluno mais pelo medo do que pela consciência concreta do que era correcto ou desajustado. Procurava veicular-se um novo sistema disciplinar que visasse o desenvolvimento da consciência de cada aluno no sentido de ser ele próprio o motor do seu desenvolvimento intelectual e moral e, ao mesmo tempo, o entrave que controlava os seus ímpetos. A substituição da obediência pela consciência, do domínio externo pelo auto-governo parecia ser o caminho a seguir para realização do cidadão. Além disto, não podemos deixar de registar o facto de se atribuir a disciplina às qualidades do professor, defendendo-se um novo tipo de professor que fosse capaz de dirigir sem dominar, de orientar sem submeter, era, enfim, trocar o mestre por um verdadeiro professor.

Chamando à questão as informações da Pedagogia e da Psicologia, afirmava-se, claramente, que a disciplina era reprovável, considerando-se que os seus frutos eram falsos uma vez que não conseguia produzir seres, efectivamente, livres. Chegava-se ao ponto de anunciar o fim da disciplina na escola: *«Ora, logo que o pedagogo tenha a certeza de que só o bom exercício da consciência forma o carácter e dá o saber, a disciplina está morta e abandonada e os prémios e os castigos corporais desaparecem como velharias estéreis e, antes, contraproducentes.»*¹³⁹

¹³⁹ O 4º congresso Pedagógico em Coimbra. *Disciplina escolar – prémios e castigos na escola...* In *Educação Nacional*, Ano X, Nº 506, 27 de Maio de 1906, pp. 421-423

Além destes tivemos ainda conhecimento do programa do **2º Congresso Pedagógico promovido pelo Sindicato dos Professores Primários de Portugal**, que se realizaria, em Coimbra, a 18, 19 e 20 de Abril de 1916, em que se incluía a análise de tese sobre *Disciplina Escolar* cuja relatora era Áurea J. Amaral. Porém, também este congresso parece ter sido suspenso pelo que não conseguimos chegar ao conteúdo desta comunicação.

«Abaixo o mestre-escola! Viva o Professor de hoje!»¹⁴⁰

Estas palavras de Manuel Antunes Amor servem-nos de mote para concluirmos este capítulo sobre a abordagem da questão disciplinar na formação dos professores. De facto, procurou mostrar-se que, ao longo das últimas décadas do século XIX e as primeiras do século XX, houve uma tentativa de alterar o modelo de professor primário que existia em Portugal, substituindo o velho mestre-escola por um verdadeiro professor. Ao primeiro, possuidor de escassos conhecimentos científicos e totalmente analfabeto em matéria de Pedagogia, desejava-se contrapor alguém que aliasse os conhecimentos científicos, pedagógicos, e mais tarde de Psicologia e Sociologia, a um conjunto de características pessoais e profissionais que o tornassem um verdadeiro missionário da sociedade, que procurasse pelo seu exemplo e pelo exercício das suas funções agir sobre as condutas e implementar um conjunto de valores que compunham a ordem estabelecida.

Podemos, deste modo, apontar algumas ideias que nos ficam do que aqui foi referido:

- a *disciplina escolar* era um assunto que acompanhava o professor ao longo da sua formação inicial surgindo nos currículos como um problema transversal a várias áreas, desde a Moral à Pedagogia, e aparecendo como tema importante dos manuais desta disciplina;
- os conteúdos relativos a este tema incidiam na preocupação de fazer compreender aos futuros professores a extrema necessidade da manutenção de uma boa ordem disciplinar na sala de aula como forma de rentabilizar o seu trabalho e de ampliar os resultados do ensino, num processo de economia de esforços;
- o modelo disciplinar considerado ideal e preconizado pelos programas não era claramente apresentado nos conteúdos curriculares do século XIX, mas passou a sê-lo no século XX, notando-se uma forte preocupação pela veiculação de um regime disciplinar potenciador da

¹⁴⁰ AMOR, Manuel Antunes. *O Professor actual e o mestre-escola antigo*, In *Revista Pedagógica*, Nº 20, 17 Abril 1904, pp. 308-310. Citado por NOVOA, António (1986). *Do Mestre escola ao professor do ensino Primário: subsídios para a história da profissão docente em Portugal* (sécs. XVI-XX). Lx: ISEF, 1986. p. 17

autodisciplina do aluno e pela individualização dos mecanismos disciplinares através do estudo das características individuais de cada criança;

- os manuais de Pedagogia seguiam as orientações programáticas, respeitavam os regulamentos do ensino primário, mas apresentavam também propostas de actuação concreta, em que se incluíam os tipos de prémios e castigos e se indicavam critérios a seguir na sua aplicação.

No entanto, não sabemos até que ponto estas indicações eram verdadeiramente assimiladas pelos alunos-mestres. Na realidade, ao passar da teoria para a prática, o professor parecia deparar-se com dificuldades na implementação daquelas directrizes, pelo que o tema o acompanhava ao longo do que podemos considerar a formação contínua:

- a *disciplina escolar* foi um tema amplamente debatido nas Conferências Pedagógicas da década de 1880, notando-se a preocupação dos professores em questionar alguns aspectos e propor alterações ou ajustes mas não deixando de ver na manutenção da ordem escolar uma garantia da sua autoridade e um meio para atingir bons resultados no processo de ensino;
- nos Congressos o assunto parece ter-se limitado a referências esporádicas, surgidas em contextos não específicos mas que demonstram que o tema era transversal às discussões levantadas em torno do ensino e da escola primária portuguesa.

Além destas ideias essenciais, não podemos deixar de reafirmar que a problemática disciplinar se colocava ao nível do modelo a implementar, isto é, insistir na disciplina imposta ou permitir a evolução no sentido de conceder à criança uma maior liberdade de acção. É, neste contexto, que se pode notar a crescente perda de terreno do modelo do “velho mestre-escola”, associado ao silêncio total, à obediência cega, à submissão absoluta à sua autoridade suprema, à passividade do aluno; enquanto se vê ganhar força o sistema do “professor moderno”, detentor de conhecimentos sobre o desenvolvimento físico e intelectual das crianças, preocupado em compreender as características individuais dos seus discípulos, procurando determinar a influência do meio e da sociedade sobre a sua conduta, de modo a implementar uma disciplina proveniente da alma e do coração e sustentada por uma liberdade auto-regulada.

Mas será que este modelo defendido na teoria estaria a ser realmente interiorizado pela generalidade dos professores? Será que as práticas estavam, de facto, a sofrer uma evolução no sentido apresentado?

Serão as respostas a estas questões que iremos procurar obter no próximo capítulo através da voz dos próprios professores.

CAPÍTULO IV

OS CASTIGOS CORPORAIS NA IMPRENSA PEDAGÓGICA: O CASO DA PALMATÓRIA

«Não há nada como a palmatória. Matar não, palmatoar e palmatoar em todas as idades e em todas as posições sociais. Muita liberdade, muita independência nacional e muita palmatoada...

Se este maravilhoso instrumento, tão singelo e tão eficaz, tivesse oportuna e assiduamente funcionado sobre as mimosas palmas daqueles meninos, tão fortes em obscenidades, como fracos em humanidades, outra fora decerto a recente situação da Lusa-Atenas.»

Correspondência de Portugal, nº 352, 13 Agosto de 1876,
citado por CARDOSO, Tomás Lopes (1942). In *O castigo corporal perante a Pedagogia e o Direito Português*.

1. Modelos disciplinares divergentes

Após a análise das mais variadas fontes, desde os regulamentos do ensino primário, até aos programas do ensino normal, manuais de pedagogia, conferências e congressos pedagógicos, sem esquecer o contributo essencial da imprensa de educação e ensino, ficamos com a necessidade de clarificar um ponto que foi ficando apenas implícito neste texto – ele diz respeito aos modelos disciplinares que eram preconizados. Fomos por vezes mostrando que havia uma tendência para a alteração do chamado modelo tradicional de disciplina, procurando-se impor um outro que, pondo de lado o autoritarismo do professor e a obediência cega do aluno, pretendia estabelecer um regime de liberdade regulada, de modo a que o aluno aprendesse a dirigir-se a si próprio. Assim, parece-nos certo afirmar que a grande divergência se encontrava ao nível do que se defendia em teoria e aquilo que se considerava possível de implementar, teoria e prática correspondem então a dois modelos distintos mas que acabam por se entrecruzar devido à dificuldade de alteração dos métodos de ensino enraizados nas escolas portuguesas.

Vejamos algumas diferenças entre estes modelos.

O pensamento pedagógico tradicional justifica a punição pela *necessidade de moralizar a criança*, através da exortação ao bem e do exemplo, mas também, quando isto não resultasse, o mestre deveria procurar convencer e, quando as circunstâncias o obrigassem, deveria constranger; e, pela *necessidade de garantir a ordem na classe e favorecer um clima propício ao estudo*, entendendo-se, como já vimos, que a transmissão de conhecimentos requer calma e docilidade.

A punição seria, neste contexto, uma arma para combater a dispersão e a agitação dos alunos. Esta concepção estritamente repressiva manteve-se dominante até ao fim do século XIX e resumia-se na necessidade de reprimir os desafios à autoridade e as fugas à regra prescrita. Sob este método disciplinar as sanções eram, por norma, bastante rigorosas e até severas – eram vulgares certos castigos, que no final desse século e inícios do seguinte, passaram a ser reprovados por se considerarem humilhantes: as chibatadas e outros castigos corporais de que certos mestres abusavam porque havia uma grande liberdade de acção neste capítulo da vida escolar.

Entretanto, nesse período de transição, a disciplina começou cada vez mais a ser alvo da regulamentação do Estado de modo a combater as transgressões e os abusos dos professores. A retenção na escola, com encargos de tarefa, a privação da saída, os exercícios dobrados, tomaram o lugar dos castigos físicos que anteriormente se aplicavam, excluindo-se, ou pelo menos contestando-se, a palmatória, o estar de joelhos e as orelhas de burro. Esta disciplina era considerada mais humana mas faltava ainda que os professores a aceitassem e a passassem a aplicar de uma forma realmente paternal e não com o rigor exigido a uma disciplina de cariz militar. Era imprescindível que

os professores compreendessem que só através de um «trato brando, equitativo e paternal»¹⁴¹, não só com os discípulos mas também com as famílias, poderia atingir o coração das crianças e nele marcar indelevelmente as ideias de ordem e de obediência necessária.

Com a divulgação dos princípios pedagógicos veiculados pelo movimento da Escola Nova, a sanção deixa de ser vista numa perspectiva normalizadora e dirige-se mais no sentido de fazer compreender ao aluno que a transgressão é uma ruptura do contrato e que a falta é menos um acto de desobediência do que a violação do sentido de solidariedade a que estão submetidos os membros do grupo. Neste contexto, a sanção não serviria para submeter o indivíduo à obediência, mas para o fazer sofrer as consequências sociais dos seus actos, pelo que a coerção deveria ser abolida.

O verdadeiro «espírito de disciplina» que se pretendia implementar «*não consiste numa obediência cega, passiva, à vontade de outrem*» mas numa «*obediência racionada*» e activa, às inclinações de alguém que encarnava uma vontade colectiva. O professor passaria a ser o «*o representante duma colectividade*», qualidade que lhe era delegada pelo poder legítimo, a quem todas as vontades individuais se deviam livremente submeter. Este novo espírito preconizava um novo tipo de liberdade, cujos limites eram estabelecidos pela liberdade dos outros, de modo que se afirmava que «*os que sabem obedecer conquistam, pela obediência, a própria liberdade*» e este seria o meio para se realizar a ordem social. Na escola o discípulo devia obedecer para realizar a sua aprendizagem e para conseguir a sua educação.¹⁴²

Assim, compreendemos que a aceitação total deste último modelo implicaria por parte dos professores uma alteração da sua postura dentro da sala de aula, procurando tornar o ensino atraente, apresentando-se como um companheiro, prevenindo mais do que reprimindo. Mas esta mudança incluiria, necessariamente, que em caso de necessidade de punição se adoptassem alternativas aos castigos físicos.

E. Prairat entendia no seu livro *La sanction en éducation* (2003) que uma prática só se torna, verdadeiramente, obsoleta quando se toma consciência da sua ineficácia. Ora, o que nos parece é que uma grande maioria dos professores primários não se tinham consciencializado das desvantagens do uso dos castigos corporais na educação das crianças e, talvez seja esta, a justificação para que este processo disciplinar se tenha mantido por tanto tempo nas nossas escolas.

Num artigo publicado na coluna *Pedagogia* da revista *A Escola Primária*, considerava-se que «*para que uma escola produza os seus resultados, de forma alguma pode ser posta de parte essa disciplina que alguns chamam disciplina de ferro*» salientando que naquele tempo se havia caído no

¹⁴¹ CAMPAGNE, E. M. *Diccionario Universal de Educação e Ensino*; pp. 361-362

¹⁴² SÁ OLIVEIRA. *O espírito de disciplina*. In *O Meu Jornal*. Ano I, Nº 49, 17 de Setembro de 1916

extremo oposto «*de modo que nos grandes centros, quem hoje entra em determinadas escolas, pasma da diferença entre o que era há uns vinte ou trinta anos e o que é hoje*». Para o autor o abandono daquele modelo disciplinar era não só a causa da decadência das escolas como da própria sociedade e, apesar de reconhecer a existência de exageros, acrescenta que, enquanto antes «*o professor trabalhava menos e os resultados eram melhores, porque os alunos lhe prestavam mais atenção*», agora, que se pretendia «*fazer um ensino mais à moderna, o professor cansa-se e torna a cansar-se e os resultados não correspondem aos seus esforços*» e apontava como causa o facto de o aluno já não temer os castigos do professor perante a falta de atenção. O artigo é concluído com uma frase que nos parece relevante:

«No estado em que ele [o aluno] hoje entra para a escola, isto é, com uma educação de liberdade e com os restritos meios de que o professor pode lançar mão, para que não seja apelidado de «tirano», por aqueles que estão bem longe de conhecer o que são certos «meninos», a quem alguns mais piegas querem reconhecer todos os «direitos», só podemos dizer, que as mais das vezes é perdida a maior parte do trabalho do professor.»¹⁴³

O que a análise deste artigo nos permite concluir é que a relutância em aceitar, e aplicar, as novas propostas era muita porque se considerava que não eram capazes de apresentar os resultados que se obtinha com a velha disciplina e que faziam com que se perdessem os esforços do professor.

É neste campo, entre o que era proposto pelas teorias pedagógicas e aquilo que os professores estavam dispostos a aceitar e aplicar na prática, que se vai desenrolar este último capítulo.

2. Os castigos corporais na imprensa pedagógica

Os castigos físicos foram uma prática corrente no sistema de ensino português até muito recentemente. Quantos de nós não se lembram ainda das reguadas sofridas durante o seu percurso pela escola primária? Apesar de tudo este foi talvez um dos problemas pedagógicos mais discutidos durante mais de uma centena de anos – pedagogos, médicos, filósofos, juristas e, claro, professores, debruçaram-se sobre esta questão que, desde o último quartel do século XIX, apresentou uma tendência para a abolição. No entanto, se uns classificavam os castigos corporais como pertencentes a épocas bárbaras, muitos outros os defendem e continuam a aplicar. As referências à sua utilização em países considerados desenvolvidos, como a Alemanha e a Inglaterra, são várias e passam pela defesa da vergasta e da palmatória.

¹⁴³ MACHADO, Ulisses. *Disciplina escolar*. In *A Escola Primária*. Nº 34, 18 de Julho de 1912

De acordo com Tomás Lopes Cardoso¹⁴⁴, existem três correntes opinião em relação aos *castigos corporais*:

- *Os que defendem* sustentam a sua opinião na necessidade de existir uma associação entre a acção e a punição de modo a evitar a repetição do acto punível; na possibilidade da sua aplicação ser imediata à falta; na capacidade de chamar à atenção; e, o serem os únicos meios eficazes contra alunos resistentes a outras punições.
- *Os que recusam* baseiam-se na ideia de que despertam instintos brutais, estando em total contradição com a orientação geral do progresso humano; provocam o ódio e o desprezo contra os que os aplicam; representam uma covardia da parte do adulto contra a fragilidade da criança; provocam o endurecimento dos sentimentos do aluno; não permitem fazer uma real regeneração, fim que perseguem, e provocam o alheamento da criança em relação à vida e ao trabalho.
- *Os que aceitam mas com reservas* afirmam que devem ser reservados a crianças pequenas e a situações de real desobediência e salientam a necessidade de serem aplicados com calma, serem proporcionais à falta cometida ou ao grau de má vontade, não serem aplicados sem firme certeza da culpa, serem raros mas eficazes, e que nunca atinjam a cabeça, a boca, as orelhas, as regiões vizinhas da coluna vertebral ou de órgão vital.

Deste modo, podemos perceber desde já algumas das ideias que seriam discutidas e que procuravam apresentar as vantagens e os inconvenientes deste tipo de sanções. No entanto, poderemos adiantar que a legitimidade dos castigos corporais tem por base a ideia de que as crianças mais jovens, não tendo ainda desenvolvida a sua consciência, agem essencialmente através de sensações de dor e prazer. Ora, a dor é antecedida pelo medo o que pode levar a que a criança reprima os seus impulsos:

«As crianças não estudam por amor ao saber, estudam sim, para evitar as palmatoadas dos mestres, ou os puxões de orelhas e os açoutes dos pais. São raríssimas as excepções.

A consciência do dever está ainda em embrião na idade infantil: por isso é o medo, mas o medo do castigo que dói, que principalmente actua na criança para a determinar ao trabalho e ao estudo. Só quem nunca lidou com crianças desconhece esta grande verdade.»¹⁴⁵

O medo da punição era, então, o elemento que permitiria disciplinar a criança e só os castigos corporais o permitiam.

¹⁴⁴ CARDOSO, Tomás Lopes (1942). *O castigo corporal perante a Pedagogia e o Direito Português*. Porto: Educação Nacional

¹⁴⁵ Excerto de uma sentença do Desembargador Dr. Honorato Perdigão apresentada enquanto juiz na comarca da Lousã e emitida perante uma queixa contra um professor. In *ob. cit*

Entremos agora na análise da imprensa pedagógica e daquilo que era dito neste âmbito.

Começemos pelas referências mais antigas, das que foram recolhidas, que se reportam a uma discussão, sobre a *Disciplina Escolar*, presente na revista de instrução primária, *O Ensino*, em 1887.¹⁴⁶ Aqui se debatia, exactamente, as divergências entre a teoria e a prática, entre a aplicação de meios preventivos ou de meios repressivos. A questão central era muito clara: «*Devem ou não ser permitidos nas escolas primárias os castigos corporais?*». Afirmava-se que, enquanto a teoria respondia que não, a prática dizia que sim. Ao fazer a correspondência com as punições em sociedade, considerava-se efectiva a necessidade de punições que garantam a obediência às leis e corrijam as causas de desordem e salientava-se a insuficiência das sanções morais, estabelecendo a comparação com «*as prisões e os cadafalsos*» – se estes mecanismos eram necessários em sociedade, em geral, também os castigos físicos eram imprescindíveis na «*sociedade em miniatura*» que era a escola, até porque ao professor se atribuía a missão de «*preparar os seus alunos para a perfeita adaptação à ordem social*».

Este conjunto de artigos apresentava uma visão irónica das novas teorias pedagógicas, afirmando que a humanização pretendida tinha por base, não a ciência, mas o sentimentalismo. Sugere ainda que, muitos dos que se manifestavam contrários, se baseavam na memória da sua própria frequência escolar que somente reteve a «*meia dúzia de palmatoadas com que o professor sofreu os ímpetos e rebeldias*».

Desta forma, o desconhecido autor desta discussão deixa clara a sua opinião favorável à manutenção dos castigos corporais nas escolas primárias como método eficaz para a correcção e a regeneração do carácter dos alunos.

Esta discussão passa depois em 1896 pela realização de um plebiscito, na *Revista das Escolas*, em que era pedido aos professores que se pronunciassem sobre a questão: «*A palmatória e os demais castigos corporais devem ser abolidos da escola?*». A esmagadora maioria dos professores mostraram-se favoráveis à manutenção deste tipo de punições mas apenas no que dizia respeito à menina dos cinco olhos. Este plebiscito será analisado mais à frente de uma forma pormenorizada.

A partir do início do século XX a problemática agudiza-se passando-se a verificar um crescente número de referências na imprensa pedagógica. Não devemos, entretanto, esquecer o conteúdo da portaria de 1893 que proibia expressamente os castigos corporais, mas que o regulamento de 1896 deixava em aberto a aplicação de «*quaisquer outros castigos que não ofendam a dignidade ou a saúde dos alunos*», logo o professor poderia, eventualmente, usar as punições físicas desde que não causassem qualquer ferimento ao aluno.

¹⁴⁶ *A Disciplina Escolar I, II e III*. In *O Ensino*. Ano III, Nºs 7, 15 Abril de 1887; Nº 8, 30 Abril de 1887; Nº 10, 31 de Maio de 1887

N'O *Magistério Português*, em 1905¹⁴⁷, este auxiliar de ensino é visto como o fruto das tradições pedagógicas portuguesas afirmando-se que:

«O castigo corporal surge no espírito dos que assim pensam, ainda que despido de uma ideia tirânica ou opressiva, sempre como um agente benéfico e insubstituível – poderoso no seu emprego e decisivo nos fins que se propõe.»

Salientava-se que os professores viam a possibilidade de utilização destas sanções como o maior prestígio que lhes era conferido e que os seus esforços, *«no intuito de compelir o discípulo a conquistar o aproveitamento que deseja»*, seriam inúteis caso perdessem essa prerrogativa. No entanto, o autor revelava-se completamente contrário à aplicação dos castigos corporais, não porque prejudicassem mais do que beneficiavam a criança, mas porque estabeleciam um regime de terror na escola, fazendo aparecer o professor como um ser feroz e malvado. Por outro lado, rejeitava a ideia de que estes eram o único processo para submeter o aluno inquieto e rude, defendendo os meios suasórios.

A *Federação Escolar* apresenta algumas referências ao tema, a primeira das quais num artigo intitulado *Vingança ou Medo?*¹⁴⁸. Nele se procurava estabelecer a comparação entre os velhos métodos e processos de ensino e a evolução pedagógica que então se tinha evidenciado. Comparava-se o velho mestre-escola a um *«papão das crianças, o flagelo dos discípulos, o carrasco e terror numa freguesia»* que, *«de palmatória em punho, com cara de réu e fumos de juiz»*, procurava impor a instrução aos discípulos, sem qualquer ordem ou método pedagógico, *«descarregando nas crianças dúzias e dúzias de bolos por qualquer futilidade»*. A estas características contrapunha-se uma escola em que a criança *«já não teme nem odeia o professor, já o recebe à entrada da escola em duas alas, no meio de graciosos sorrisos, de alegria e da mais viva simpatia, como se o professor seja o maior protector, o mais leal amigo, o melhor pai»* e tudo porque o modelo disciplinar baseado na imposição tinha dado lugar a outro em que o professor *«ensina, roga, pede e aconselha como a melhor das mães»*.

Se com este artigo ficamos com a sensação de que este periódico se encontrava do lado dos que rejeitavam os castigos físicos, a certeza surge com uma frase sintomática referida num outro escrito que os considera *«uma nódoa na disciplina escolar em todas as épocas»*, sugerindo a sua substituição pelos castigos naturais. Este texto surge justificado por acontecimento noticiado no Porto: dizia-se que um professor *«maltratara um dos seus discípulos, e de forma tal que o pai do aluno teve*

¹⁴⁷ SEABRA, Eurico. *Castigos Corporais*. In *O Magistério Português*. Ano II, Nº 18, 16 de Março de 1905

¹⁴⁸ In *A Federação Escolar*. Ano III, Nº 121, 13 de Janeiro de 1889

necessidade de participar o facto ao delegado do procurador régio». Defendendo o docente em questão, qualificando de exagerada a participação policial, o autor reconhece que «*a boa ou má conduta deve ser remunerada e castigada*» mas sem o recurso aos castigos arbitrários, sobre os quais são levantadas algumas questões:

«Será a régua ou a palmatória o castigo mais adequado para o aluno que perdeu o livro, deu mal a lição, conversou em voz alta, ou deu um encontrão no seu condiscípulo, para o tirar do banco em que estava sentado?

Poderá citar-se, num só caso, uma dor física, como castigo, tornar estudioso um aluno mandrião, complacente um questionador, sossegado e quieto, um travesso?

Poderá citar-se um único caso em que haja inspirado sentimentos nobres e elevados a quem os tenha ruins e baixos?»

Compreendem-se assim as razões que levavam o autor a recusar este processo disciplinar – o seu exagero em relação a pequenas faltas, a incapacidade para incentivar ao estudo e a falência no que diz respeito à formação moral. A conclusão já se adivinhava:

*«Já é tempo de reformar a disciplina escolar, despojando-a desse carácter de arbitrariedade, que a enfermou, e pô-la de acordo com o sentimento da justiça, da dignidade e da honra.»*¹⁴⁹

Até aqui estão em maioria os que defendem a supressão das punições corporais, será que a situação real apresentava esta tendência?

Se analisarmos os artigos publicados na *Educação Nacional*, veremos um outro ponto de vista. Por um lado, considera-se que para algumas crianças estes são os únicos correctivos susceptíveis de produzirem algum efeito: «*há algumas, especialmente saídas de camadas sociais muito baixas, que só se domam por meio de castigos corporais, aplicados em oportunidades muito escolhidas e com criteriosa prudência. Só não é desta opinião um ou outro filósofo que nunca foi pai nem educador*»¹⁵⁰.

Noutro momento, considerava-se que as penas corporais eram um legítimo meio disciplinar ao dispor do professor e que suprimi-los «*seria a anarquia nas nossas escolas; a disciplina está garantida, não porque sejamos violentos, mas porque temos o direito de bater*». Os restantes tipos de castigos eram rebatidos e reiterava-se a opinião de que alguns tipos de alunos só recebem emenda através da imposição de acções que causem alguma dor física.¹⁵¹

¹⁴⁹ *Disciplina Escolar*. In *A Federação Escolar*. Ano III, Nº 144, 23 de Junho de 1889

¹⁵⁰ *Castigos escolares*. In *Educação Nacional*. Ano e Vol. VI, Nº 309, 24 de Agosto de 1902

¹⁵¹ In *Educação Nacional*. Ano e Vol. VI, Nº 309, 24 de Agosto de 1902

Posteriormente, foi publicada uma carta de João Chagas, retirada de *O Primeiro de Janeiro*, em que este mostrava a sua incredulidade pela manutenção dos castigos corporais nas escolas portuguesas, referindo-se a um dos principais colégios de Lisboa em que ainda se davam palmatoadas. Este instrumento era visto como um «*instrumento de despotismo*» que lembrava um passado de horror, mas o maior espanto estava na sua aceitação pelos pais, que continuavam a permitir que os filhos fossem sujeitos a este sofrimento.¹⁵²

Um ano marcante na discussão em torno dos castigos corporais foi o de 1916. A eminência do aparecimento de um novo regulamento do ensino primário, na sequência da reforma de 1911, parece ter suscitado o reacendimento do debate, sendo muitos os periódicos envolvidos, não só os que se dedicavam exclusivamente às questões do ensino, mas também outros de carácter generalista, e de importância nacional como é o caso do jornal *O Século*¹⁵³ que acaba por se envolver, apesar de brevemente, na consulta aos professores sobre a manutenção da palmatória, que analisaremos mais à frente.

A discussão foi intensificada por uma circular do Ministro da Instrução, Ferreira Simas, que, em Março desse ano, numa visita a uma escola viu uma palmatória numa sala da 4ª classe. A observação deu origem à dita circular enviada a todos os inspectores de círculo pedindo que aconselhassem os professores a por de lado este instrumento «*impróprio da época*» e «*contrário a todos os preceitos da mais rudimentar pedagogia*». Deixava-se esclarecido que o uso da palmatória como castigo paternal era inconveniente e que «*o castigo corporal, longe de corrigir defeitos, de auxiliar a manutenção da disciplina escolar e de estimular o brio no aluno*» despertava «*o aborrecimento à escola e incute em sua alma baixos sentimentos de ódio ao seu professor*».

O inspector do Círculo de Mogadouro, seguindo as indicações, apresentava as razões para que os castigos corporais fossem rejeitados: surgiam como impulsos momentâneos, impedindo que fossem estudadas as causas da falta e sem que houvesse tempo para convencer o aluno de que ele era uma «*consequência da falta cometida e uma necessidade para prevenir outras faltas*»; provocavam um sentimento de injustiça e uma sensação de que era o resultado de uma brutalidade e não de um desejo honesto de a corrigir, pelo que levava à revolta; tornava o aluno dissimulado e mentiroso de forma a furtar-se ao castigo; impediam a concretização da missão educadora do professor, pois em vez de «*formar o carácter (...), ou dirigir as suas tendências, de corrigir os seus defeitos*», preparavam um ser com hábitos viciosos e, por conseguinte, um perigo para a sociedade; e,

¹⁵² CHAGAS, João. *As minhas razões*. In *Educação Nacional*. Ano X, Nº 508, 10 de Junho de 1906

¹⁵³ O jornal *A Lanterna* (Ano II, Nº 440, 12 de Setembro de 1916) apresenta um artigo do jornal *O Século*, a propósito do plebiscito, classificando as respostas dos professores, favoráveis aos castigos corporais, como desoladoras.

apenas resultavam momentaneamente, tornando impossível a manutenção de uma verdadeira disciplina.

Numa época em que se preconizava que a escola oferecesse «o carinho, o amor e a protecção» não se entendia que os professores continuassem a utilizar «processos educativos (...) semi-bárbaros», nos quais se incluíam «a palmatória, a vara, as correias e outros instrumentos de castigo», associados a uma tentativa de «destruir na criança o gérmen da personalidade, a fim de evitar convulsões sociais». Assim, eram preconizados os prémios e os meios agradáveis para ensinar e disciplinar as crianças, enquanto os «meios desagradáveis devem ser aplicados com muita moderação e em harmonia com o delito, com a idade e com a psicologia do aluno». ¹⁵⁴

O número seguinte deste periódico, *A Instrução*, apresenta um novo artigo de Ulisses Machado em que este reafirmava que aplicava na sua escola os castigos corporais «com a precisa parcimónia e quando esgotados os outros castigos» e que, «dada a má orientação da educação na família», não via como o professor poderia abdicar deles, dado que «em relação a certos meninos é, infelizmente, o que produz efeito visto que para esses não há conselhos nem persuasões possíveis».

Este autor afirmava que, quando chegava a necessidade de recorrer às punições físicas, tinha o “cuidado” de averiguar o modo como os pais procediam em casa. Porém, parece-nos que isto poderia ser até perigoso para a criança, já que, sendo os pais muitas vezes acusados de exagerarem nos castigos que aplicavam aos filhos, talvez não fossem um bom exemplo (pobre rapaz que levasse de cinto em casa!). Seria isto que se entendia por “castigos paternos”? Não nos parece. Mas, entretanto, Ulisses Machado esclarece que só imitava «aqueles que procedem com a natural prudência e correcção».

Este autor insistia, ainda, na divergência entre teoria e prática, apresentando um caso concreto:

«Estava à testa do serviço da instrução municipal um bom velhote que, mais ou menos, sempre se interessara pelos assuntos da instrução. Era o Director Geral do serviço de instrução municipal e, sabendo que nas escolas era às vezes preciso recorrer ao castigo corporal, volta e meia mandava circulares a todos os professores, no gosto da que foi agora enviada pelo Ministério de Instrução, como se o professor não tivesse o preciso critério.

Passados poucos meses foi ele presidir a uns exames de passagem de alguns dos alunos mais irrequietos e de má educação, que o professor ainda não conseguira civilizar devidamente, que se permitiram ser menos respeitosos para com o bom velhote, aproveitando a distração do professor.

A princípio começou a fazer a bela lição de moral aos alunos e a querer pôr em prática o que aconselhava. Infelizmente pouco ou nada aproveitaram os bons conselhos do velhote.

¹⁵⁴ *Castigos corporais*. In *A Instrução*, Nº 21, 13 de Abril 1916. Apresenta a publicação da circular ministerial e da carta do inspector do Círculo de Mogadouro, José Candeias Duarte, que lhe dava seguimento, dirigida aos professores.

Daí a pouco lá estavam eles a implicar uns com os outros e mesmo a querer metê-lo novamente a ridículo. Isto que se passara agora, na curta ausência do professor, foi-lhe depois contado, quando ele chegou, acrescentando, então, o que era contrário à aplicação do castigo:

- Na verdade, se os meninos deixam de estar com o devido propósito e atenção, vejo-me na necessidade de lhes dar uma palmada.

Acode logo o professor, particularmente e sem que os alunos o percebessem, pois que o disse baixinho:

-Então V. Ex.^a já mudou de opinião?»¹⁵⁵

Parece que sim! Na realidade, o que se pretendia fazer notar era que as agradáveis teorias, que baseavam a *disciplina escolar* nas prelecções morais, pareciam votadas ao fracasso perante a realidade existente.

Já em Junho de 1916, a *Educação Nacional* dá conta de uma professora, Emília Augusta, que havia sido suspensa pelo Tribunal Judicial da Comarca de Seia, por ter dado uma bofetada a uma aluna.¹⁵⁶ O ministro da Instrução era acusado de ser “piegas” por considerar ser necessário punir os professores que recorressem a este tipo de castigos.

O autor deste artigo, que não foi possível identificar, manifestava a sua opinião começando por reconhecer o uso da palmatória, ou fêrula, com os seus alunos, porém declarava que a sua utilização se devia basear na profundo conhecimento da Psicologia do infractor de modo a que as crianças mais frágeis e disciplináveis não vissem a escola como um lugar de terror. Quanto a outras *«de coração endurecido, incorrigíveis por meios brandos, não podem disciplinar-se senão por castigos corporais, mas sempre aplicados paternalmente, depois de serem convencidas de que o professor lh'os aplica com justa causa e para o seu próprio bem e da disciplina escolar.»*

Defende a actuação da professora em questão por considerar que o dano na saúde da aluna foi inadvertido – aquando da bofetada, a aluna *«rebelde, indisciplinada e, pior ainda, apoiada pela mãe»*, bateu com a cabeça na esquina da mesa, apressando-se a fazer queixa da mestra como forma de vingança.

O artigo termina com a indicação de que o advogado apresentou a defesa baseando-se em variadas opiniões defensoras da manutenção de alguns castigos corporais, o que parece ter sido aceite pelo Juiz.

Mais uma vez constatamos que a prática se mantinha baseada na ideia de utilização como um último recurso e nos casos específicos de crianças refractárias à acção de outros meios disciplinares.

¹⁵⁵ MACHADO, Ulisses. *Castigos corporais*. In *A Instrução*, Nº 22, 27 de Abril de 1916

¹⁵⁶ *Os castigos corporais*. In *Educação Nacional*. Ano XXI, Nº 35, 4 de Junho de 1916

Uns dias após a publicação deste artigo, surge uma sequência de três outros divulgados n' *O Meu Jornal*¹⁵⁷, o órgão que iniciou a discussão sobre a palmatória subsequente à circular do Ministro, cujo autor é Ângelo Jorge.

Estes artigos partem do pressuposto de que a «*criança vem ao mundo dotada de boas e de más qualidades, com bons e com maus impulsos*» pelo que a função da educação consistiria em despertar «*as boas inclinações e combatermos as más, a fim de, pelo triplice desenvolvimento das suas forças físicas, morais e mentais, fazermos delas homens honestos e laboriosos, cidadãos úteis à pátria e à humanidade, e mulheres virtuosas, conscientes da sua sagrada missão de mães e de educadoras*». Desde logo esta noção é considerada suficiente para assentar a legitimidade dos castigos corporais devido à insuficiência dos ditos castigos morais, como o conselho, o aviso ou a repreensão, que a criança logo esquece, pelo que se considerava que era necessário «*algo mais decisivo, marcante, que mais adequado à sua natureza, se lhe grave mais fundamente na memória, afim de ser guiada*».

Procurando contestar a opinião dos que consideravam estas punições como atentatórias da dignidade infantil, o autor sugeria que isso não seria possível, por um lado, porque a «*criança não tem ainda desenvolvidas as faculdades morais e afectivas até ao ponto de possuir a consciência de tal dignidade pessoal*» e, por outro, porque seria impossível que essa ofensa acontecesse através da «*aplicação suave e branda, paternal, dum castigo físico*», ao contrário do que poderia suceder com «*a punição moral, muitas vezes humilhante*». O autor acrescentava:

«Então a dignidade está mais no corpo do que na alma? É humilhá-la toca-la de longe com a vara, no físico, e não o é influenciá-la, na parte moral, com a punição do barrete de orelhas de burro, com a privação do recreio, etc? Dir-se-ia que, na opinião de alguns pedagogistas hodiernos, a dignidade infantil reside, não na consciência moral, mas sim naquela parte pulguda do corpo onde é de uso aplicarem-se os açoites...e, assim, a coisa é engraçada de veras.»

A prática dizia que com tantos alunos numa classe, de Psicologia, carácter, origens sociais e educações familiares tão distintas, habituados muitas vezes apenas à “pancada paterna”, só «*o justo travão do castigo corporal*» poderia resultar numa efectiva educação e moralização. Havia ainda um outro factor que poderia justificar a manutenção das punições físicas – a ideia de que só o amor pelos discípulos poderia levar um professor a utilizar esses processos («*Castiga-se por amor!*»). A aplicação do castigo era um dever que o professor cumpria dolorosamente, mas ciente da sua eficácia e inevitabilidade.

¹⁵⁷ JORGE, Ângelo. *Os castigos corporais I, II e III*. In *O Meu Jornal*. Ano I, Nº 36, 18 de Junho de 1916; Nº 37, 25 de Junho de 1916 e Ano II, Nº 54, 22 de Outubro de 1916

«Só poderão condenar em absoluto os castigos, as almas timoratas que recuam ante o freio a impor às paixões. Mas quem esteja habituado a dominar-se com mão férrea, a auto-educar-se, não hesita perante sentimentalismos piegas que são a falsificação e a vergonha do verdadeiro sentimento.»

O autor contesta ainda duas ideias fundamentais em que se baseavam os defensores da abolição completa destes castigos. Primeiro, no que dizia respeito à dificuldade em aplicá-los de uma forma justa, equitativa e moderada, salientava-se que não só porque as coisas eram difíceis se deviam deixar de fazer, isto porque sendo esta sanção considerada útil essa seria uma situação fácil de ultrapassar; segundo, quanto ao argumento de que *«bater não é do nosso tempo»*, era considerado *«sentimental sem base prática»* a que se contrapunha a existência da miséria e da decadência moral, defendendo-se que quando as causas fossem abolidas também o castigo corporal deveria desaparecer.

A defesa dos castigos corporais assentava na ideia de que *«de pequenino se torce o pepino»*, isto é, que era muitas vezes por eles que os bons hábitos se poderiam inculcar na criança. É claro que, também Ângelo Jorge, deixou a referência a alguns cuidados como a redução da sua frequência para as crianças que se deixavam guiar pela *«força persuasiva da palavra e do exemplo»* e o seu gradual desaparecimento conforme a criança fosse *«ganhando idade e capacidade de obediência e compreensão»*. Os restantes conselhos surgem na sequência de todos os outros que fomos apresentando: moderação, auto-controlo, equidade, raridade, imparcialidade, *«com perfeita calma, sem cólera, antes com ar de mágoa, como quem se vê forçado a praticar um acto que lhe repugna»*, perdoar de imediato, não castigar todas as insignificâncias, fazendo compreender que é para o próprio bem.

Por fim, este autor concluía que, sendo favorável à total supressão destas penalidades no contexto familiar, na escola elas só deviam ser aplicadas *«às faltas evidentes de atenção ou a provas claras do irrespeito e indisciplina»*.

Já vimos que a divisão de opiniões existia mas que a maioria dos periódicos apresentava artigos que revelavam uma maior tendência para a aceitação da manutenção desta prática educativa nas nossas escolas – faltava, de facto a consciência, de que era obsoleta. Por outro lado, a discussão manteve-se durante longos anos, independentemente, da forma de governo estabelecida.

Na década de 20 ela continuava acesa sendo alvo de outras referências na imprensa de educação. A *Revista Escolar* é um desses periódicos que continua a abordar o tema, apresentando opiniões de autores portugueses, mas também anunciando as perspectivas internacionais pela

divulgação de diferentes obras e artigos pedagógicos. É este o caso de um artigo extraído da revista *La Escuela Moderna*, de Setembro de 1921, da autoria de um professor, António Diez Almena.¹⁵⁸

A tónica parecia ser outra mas sugeria que a discussão não era exclusiva do nosso país nem se devia ao nosso atraso em matéria de Pedagogia. O autor considerava que deviam ser os próprios professores a rejeitar a aplicação dos castigos corporais, vistos como desprestigiante para a docência. Esta perspectiva assentava na ideia de que, por mais justo que o castigo corporal pudesse ser, a sua aplicação deixava aparecer o professor como um ser odioso, um carrasco e a escola como um «*lugar de suplício*». O autor referia também que nem sempre a criança reconheceria, como seria de esperar, a justiça do castigo nem o esqueceria quando adulta. E, para corrigir os incorrigíveis, sugeria a possibilidade de excluir, temporária ou definitivamente, da escola os alunos perturbadores, quando as necessidades de ensino o exigissem.

A terminar, salienta-se que os perigos do uso dos castigos corporais nas escolas seriam superiores aos benefícios que a prática poderia trazer – «*a nossa consciência profissional nos leva a responder que preferíamos que os meninos aprendessem um pouco menos a ver o professor metido na faina de os castigar*».

Num outro artigo, Manuel da Mota Veiga Casal¹⁵⁹ apresentava uma opinião que mostrava já uma evolução quando referia que o principal problema que se punha à *disciplina escolar* residia na conciliação entre duas necessidades opostas: «*a da obediência pontual como tem de ser exigida em todo o trabalho colectivo e na ordem social*» e a «*a da liberdade, da independência inerente a todos os homens*». Por um lado, a disciplina exigia a submissão e, por outro, não podia esquecer que a liberdade individual passava pelo autodomínio, pelo que certos tipos de coacção, que surgem associados a regimes passados (a monarquia absoluta), pouco têm a ver com aquela altura:

«*Se a disciplina, porém, representar apenas uma coacção externa e não procurar desenvolver o sentimento da responsabilidade individual; se embota o sentimento da dignidade e apenas invocar o direito divino do professor, então fornecerá à sociedade cidadãos cujo tipo moral convirá a uma monarquia absoluta, mas não a esta corporação activa de forças individuais e conscientes que é o Estado livre.*»

Defendendo as correntes pedagógicas modernas, salientava que a liberdade pretendida só seria conseguida se a disciplina aplicada nas escolas partisse «*de dentro para fora*» e não de «*fora para dentro*» – esta designada de «*disciplina mecânica*», procurava impor a ordem, o bom comportamento e o trabalho através de castigos e ameaças, enquanto a primeira, fazendo

¹⁵⁸ Os castigos corporais na escola. In *Revista Escolar*. Ano II, Nº 3, Março de 1922

¹⁵⁹ O problema da disciplina escolar e a educação das crianças. Os castigos corporais. Que países os admitem ou os proíbem. In *Revista Escolar*. Ano II, Nº 6, Junho de 1922

desaparecer a coacção, permitiria ao indivíduo exercer sobre si o controlo desejável, cumprindo a sua liberdade.

Veiga Casal ressaltava a ideia de que a velha disciplina era superficial, não conseguindo agir sobre o íntimo do indivíduo, na medida em que provocava um *«passageiro sentimento de temor»*. A divulgação de ideias humanitárias começava a tornar impopular o uso da força, pelo que estava a provocar, ou devia provocar, o desaparecimento dos castigos corporais das escolas, por subtraírem a dignidade ao professor, na medida em que o obrigam a sair da sua tranquilidade e serenidade, e por serem *«incompatíveis com o respeito de si próprio»*.

Por seu lado, o professor de instrução primária, Fernando Pais de Figueiredo¹⁶⁰, usando a expressão latina *Qui bene amat bene castigat*, questionava-se sobre se a abolição destes castigos deveria acontecer na escola primária, apresentando três categorias de opiniões: os idealistas, os conservadores e os retrógrados.

Para este docente, analisando o problema sob o ponto de vista psicológico, o castigo teria diferentes acções: para os idealistas quando era *«aplicado em casos extremos de rigor disciplinar»* provocava uma reacção que *«desfaz a essência educativa da dor por ele produzida»*, chegando a ser contraproducente na medida em que tornaria insensível, enfraquecendo a iniciativa e provocando a revolta daquele que o sofre. Sob o ponto de vista sociológico, a *«rigidez dos mestres e educadores acanha e atemoriza as crianças, criando-lhes um estado de mau humor e rebeldia, que só pode prejudicá-las no futuro e àqueles que conviverem com eles»*. Assim, a criança que sofresse castigos seria um adulto *«moralmente doentio em quem a entidade psíquica é dominada por um espírito averiguadamente revoltado»*.

A obediência à *disciplina escolar* seria, assim, mais eficaz quando racionalmente imposta e *«voluntariamente aceite pelos alunos»*, ao contrário da disciplina que se baseava no castigo, que criava um abismo entre o professor e o aluno, separados pela violência. O autor afirmava que o *«castigo, muito especialmente o corporal, baseia-se na nefasta teoria da coacção pelo medo»*, e qualquer resultado obtido seria apenas *«efémero e ilusório»*.

Em relação à opinião dos conservadores e retrógrados, considerava que o maior argumento destes residia na crença de que seria impossível manter a autoridade sem recurso a *«meios coercitivos e enérgicos capazes de assegurar a obediência»* e o cumprimento das ordens do educador. Para estes o temor era a base do respeito, e salientava que entre estas opiniões se encontrava o dito popular *«quem não vai à palavra, não vai à pancada»*.

¹⁶⁰ O castigo na escola. In *Revista Escolar*. Ano IV, Nº 7, Julho de 1924

Afirmando conhecer escolas em que os castigos foram banidos, sem que apresentassem problemas de indisciplina, sugeria que toda a acção disciplinar se deveria basear «*num perfeito estudo científico da criança*» de modo a poderem ser identificados os melhores instrumentos educativos.

Já em 1925, o Prof. Gomes Belo¹⁶¹ apresentava os castigos corporais como «*condenáveis, lamentáveis e regressivos*», mas reconhecia que, apesar da condenação pedagógico-social, continuavam a ser utilizados como meio de manutenção da disciplina e de assegurar o aproveitamento escolar dos alunos. Via-os como uma forma de regresso ao passado e à ferocidade, contrários à verdadeira função educativa pois, se a escola vivesse num ambiente de «*amor e ternura*», eles seriam desnecessários uma vez que a irrequietude das crianças não seria punida, mas compreendida. O Prof. Gomes Belo considerava mesmo que, nenhum professor tinha o direito de aplicar este tipo de punição, mesmo quando as faltas que lhe davam origem fossem provocadas por comportamentos normais e não por «*taras*».

Este autor era, portanto, adepto da abolição de todo o tipo de violência nas escolas e considerava que a melhor forma de garantir a disciplina e o aproveitamento era «*fazendo-nos estimar [pelas] crianças, dominando pela afabilidade, pela doçura e pelo sentimento*». Salientava que as ciências psico-pedagógicas provavam que os comportamentos agressivos dos professores poderiam resultar em «*aberrações ou deformações morais*» e, perante a crítica que, por vezes, lhe faziam da falta de sossego na sua sala, afirmava que ela corresponderia à liberdade dada à criança dentro do espírito da escola moderna, procurando desenvolver a autonomia dos educandos que passavam a ver a escola como um ambiente agradável.

Realçava, como exemplo da sua prática, que ao castigar o professor era obedecido pela coacção e pelo medo, mas não conquistava o coração dos seus alunos, acrescentando que num «*ambiente escolar onde o professor espalha o terror, a obediência dos alunos tem algo de subserviência, de humilhação e vexame*» e concluía defendendo que «*os mestres substituam os castigos corporais por uma disciplina de afeição, tornando a escola um verdadeiro templo de amor, beleza e verdade*».

Apercebemo-nos aqui de uma alteração significativa nos pontos de vista veiculados: enquanto antes da década de 20 constatamos uma divergência de opiniões que faziam vincar as diferenças entre as teorias pedagógicas e as práticas escolares, a partir daí, apesar de termos por base apenas a *Revista Escolar*, começamos a verificar que, quer teóricos quer práticos, defendiam de uma forma semelhante a abolição em contexto educativo, não só dos castigos corporais, como de toda a forma

¹⁶¹ *A escola e os castigos corporais*. In *Revista Escolar*. Ano V, Nº 2, Fevereiro de 1924

de coacção. Era o modelo disciplinar que se estava a alterar, dirigindo-se no sentido de permitir ao aluno uma liberdade regulada, assente numa disciplina interior, no auto-domínio e no *self-government* e que ganhava cada vez mais adeptos.

Debruçámo-nos aqui, sobretudo, na análise dos castigos corporais em geral, vamos agora procurar determinar as razões que fizeram da palmatória um instrumento associado, indelevelmente, ao professor e à escola primária, procurando determinar as razões que levavam os professores a recusarem a sua abolição e, aos teóricos, a defender o seu desaparecimento total das escolas portuguesas.

3. O caso da palmatória – os plebiscitos

A palmatória¹⁶², também designada férula, menina dos cinco olhos ou Santa Luzia, foi desde sempre associada a uma simbologia de veneração, poder e respeito pela autoridade. Entendida como o prolongamento da mão do professor, a ela se atribuíam poderes quase milagrosos no que diz respeito à obtenção de resultados, na correcção dos comportamentos dos alunos e no “incitamento” à atenção e ao estudo.

Trindade Coelho (1861-1908), na sua obra «*Autobiografia e Cartas*»¹⁶³ relembra os seus tempos de escola, memórias das quais fazia a parte a palmatória:

«E assim fomos aprendendo a ler melhor e a contar e a escrever, porque o nosso professor escrevia muito bem e tinha seu gosto nessa prenda e em transmitir a todos os discípulos, batendo-nos muito nos nós dos dedos com uma régua, se não pegávamos na pena como devia ser e se não fazíamos as letras como ele ensinava. ...

Depois, ainda estive na minha terra uns dois ou três anos e estudei latim com dois padres. Estes dois padres não saberiam talvez muito latim; mas davam-nos muitas palmatoadas, e eu levei mais do que areias tem o mar e estrelas tem o céu.

Um deles até imaginava que a palmatória operava por compressão, infiltrando-nos nas palmas das mãos, no Inverno roxas de frio, as coisas que nós não sabíamos. Depostas estas coisas na palma da mão, como se fosse beijá-la, dava-lhes por cima um grande bolo e pensava ele que as coisas trepavam assim pelo braço acima e não sei mais por onde, até se nos alojarem na cabeça – e era desta forma que nos metia na cabeça o que nós não sabíamos.»

¹⁶² A palmatória é um objecto de madeira, constituído por um cabo que termina numa forma circular onde estão dispostos, em cruz, 5 pequenos furos. A cruz faz alusão à cruz em que Cristo morreu e os cinco burachinhos representam os cinco sentidos corporais. Este instrumento, representativo dos professores de instrução primária, foi alvo de uma obra em verso composta por 3 cantos – GAVETA, Amaro Mendes (1870). *Palmatória para os meninos e meninas, e para os estudantes*. Porto: imp. Portuense. Neste pequeno livro se procura glorificar este utensílio referindo-se a sua origem mitológica e os seus benéficos efeitos na educação das crianças.

¹⁶³ Citado por CARDOSO, Tomás Lopes (1942). In *O castigo corporal perante a Pedagogia e o Direito Português*. Porto: Educação Nacional. p. 33

Podemos ainda referir a opinião do Desembargador Dr. Honorato Perdigão incluída na sentença, enquanto juiz na comarca da Lousã, de uma queixa contra um professor¹⁶⁴:

«As crianças não estudam por amor ao saber, estudam sim, para evitar as palmatoadas dos mestres, ou os puxões de orelhas e os açoutes dos pais. São raríssimas as excepções.

A consciência do dever está ainda em embrião na idade infantil: por isso é o medo, mas o medo do castigo que dói, que principalmente actua na criança para a determinar ao trabalho e ao estudo. Só quem nunca lidou com crianças desconhece esta grande verdade.

Tirem a palmatória da escola, em obediência a essas teorias ultra-humanistas que correm por esse mundo e queixem-se depois da ignorância do Povo.»

Vemos assim que a palmatória era vista como um meio disciplinar vantajoso quer para a correcção da postura, da caligrafia, da aprendizagem do latim, para o incentivo ao estudo e até... como meio de “propulsão”, batia-se na palma da mão e os conhecimentos percorriam o caminho até ao cérebro; ela tinha o poder de abrir os olhos das crianças ao mundo de uma forma quase milagrosa.

A aceitação deste instrumento de punição era tácita, isto é, quer professores, quer alunos e, talvez, até as famílias associavam a sua existência e a sua aplicação à escola primária pelo que a contestação não existia – era entendida como um dos castigos paternais. No entanto, a partir do momento em que a generalidade dos castigos corporais começam a ser postos em causa, também a Santa Luzia era vista com outros olhos.

Desde a emissão da referida circular, em Março de 1916, a discussão em torno dos castigos corporais começa a dirigir-se sempre no sentido de os que aceitam a sua manutenção os sintetizarem na palmatória, apresentando todo um rol de argumentos. Enquanto isso, os que preconizam a supressão total destes meios disciplinares definem-na como um instrumento de tortura digno de práticas inquisitoriais.

Neste ponto propomo-nos aceder a uma vertente da problemática sobre os castigos corporais que merece algum esclarecimento – porquê especificar o problema do uso da palmatória nas escolas? A palmatória era vista como o único dos castigos físicos que, não ofendendo a saúde física dos alunos, poderia ainda ser aplicada paternalmente, cumprindo-se assim os regulamentos do ensino primário. De facto, em momento algum da legislação, se nota a preocupação do legislador em esclarecer o que se entendia por castigos paternais e quais os que seriam permitidos, o que acabou, necessariamente, por levar a abusos por parte de alguns professores.

De seguida apresentaremos as conclusões de dois plebiscitos, ou consultas populares, lançados aos professores primários do nosso país com o intuito de se conhecer a sua opinião concreta

¹⁶⁴ *Revista dos Tribunais*, Ano X, págs. 316 e segs. Citado por CARDOSO, Tomás Lopes (1942). Ob cit.

em relação ao problema da abolição ou não dos castigos corporais e do caso específico da palmatória. Estas consultas tiveram origem, e desenrolaram-se, na imprensa pedagógica chegando até a envolver periódicos de carácter geral. O primeiro plebiscito foi lançado pela *Revistas das Escolas* e realizou-se em 1896, numa altura em que estava iminente a publicação do regulamento geral do ensino primário. Durante os meses em que se desenvolveu (Janeiro a Junho) a participação foi significativa, no entanto, não nos foi possível chegar à sua conclusão devido à abrupta interrupção na publicação desta revista. Em relação ao segundo plebiscito, este teve início na discussão entre *O Meu Jornal*, dirigido por António Figueirinhas, e o jornal *A Lanterna*, um diário republicano, acabando por ser este periódico, convencido que a maioria dos professores seria pela abolição, a lançar a consulta. Esta realizou-se entre Junho e Outubro de 1916, um período em que se esperava a aprovação de um regulamento para a reforma de 1911.

A importância que atribuímos a estes plebiscitos é grande, não tanto pelas conclusões a que se chegou, pois de uma forma ou de outra já foram sendo referidas, mas porque eles se apresentaram como um meio para chegarmos à opinião de um dos protagonistas da questão disciplinar nas escolas – ao permitirem que os professores manifestassem livremente a sua convicção, acabamos por poder aceder a um manancial de depoimentos que de outra forma seria totalmente impossível. Assim, tornou-se viável fazer a comparação entre aquilo que era preconizado teoricamente e o que os professores implementavam, de facto, na sua prática quotidiana.

3.1. O Plebiscito da *Revista das Escolas* (1896)

Quadro 8 – Elementos fundamentais do plebiscito de 1896

Órgão de Imprensa que lançou o plebiscito	<i>Revista das Escolas</i>
Motivo próximo	<i>Uma carta aberta de Alfredo Gallis publicada no jornal Universal, de que era secretário da redacção</i>
Justificação apresentada para a realização	<i>O apelo de Alfredo Gallis para saber a opinião dos professores e a vontade da redacção da Revista das Escolas em mostrar os seus argumentos contrários à opinião de Gallis</i>
Questão colocada	<i>A palmatória e os demais castigos corporais devem ser abolidos da escola?</i>
Data de início do plebiscito	15 de Dezembro de 1895 (início da publicação das respostas em Janeiro)
Data da conclusão	<i>Desconhecida devido à interrupção da série (último registo do nº 17 de 14 de Junho de 1896)</i>
Nº de participantes	45 Respostas (1 colectiva de 7 professores) = 51 respostas

Em 1895, a *Revistas das Escolas*¹⁶⁵, publicou uma carta da autoria de Alfredo Gallis dirigida à pessoa do Ministro do Reino, à época João Franco¹⁶⁶, em que mostrava a sua preocupação pelos rumores que davam conta da intenção do Ministro de suprimir o uso da palmatória nas escolas. Ao longo do texto, o autor revela-se um apoiante acérrimo da aplicação das palmatoadas e procura demonstrar os seus benefícios, lançando para a ribalta alguns argumentos recorrentes mas que revelam com clareza que o passado escolar de cada um marca, indelevelmente, a maneira como pensa os problemas escolares.

Gallis afirmava que as «*bastas e boas*» palmatoadas que apanhou nunca lhe causaram enfermidade que o impedissem de «*manejar a pena*», mesmo quando às que levava na escola se juntavam as que o pai, em casa, lhe aplicava para o salvar da malandrice. Assim, se compreende que o autor considere útil este tipo de penalização para evitar que as «*quadrilhas de garotos*» levem a melhor sobre os seus professores; por outro lado, por aqui se pode perceber que as crianças em idade escolar eram consideradas seres com carácter irreverente que deveriam, de alguma forma, ser submetidos.

Não podemos deixar de referir que, se a pancada era aceitável, e até desejável, na infância, ela era profundamente reprovável na idade adulta – enquanto nesta fase seria humilhante, nas crianças ela permitiria educar e destruir os maus instintos, pois «*todo o rapaz é reveso ao estudo, à obediência e ao respeito*». Outro facto interessante é a inexistência de diferença entre os filhos das classes altas e das classes baixas – as diferentes origens e o diverso modo de educação contribuem para que os mesmos defeitos se manifestem. O excesso de mimos, por um lado, e «*a brutalidade e ordinareiz*», por outro, faziam com que as crianças se tornassem atrevidas, malcriadas e destemidas, características que poderiam ser agravadas pela impossibilidade de recurso aos castigos corporais.

Dando o exemplo da Suíça, que teria tentado abolir estes tipos de castigos e os recuperou, o autor defende que a dor física, e o medo desta, são essenciais para que os castigos possam cumprir a sua função. Esta linha de pensamento é levada ao ponto de se afirmar que as teorias que defendem a suavidade no trato, as prelecções e os estímulos não passavam de noções idealistas que não poderiam ser aceites por «*quem saiba o que são os rapazes*». Considerando naturais a aversão ao estudo e a disposição para a brincadeira como características da infância, julgava que apenas os mais dotados intelectualmente, poderiam tirar partido das aborrecidas prelecções do professor. Assim,

¹⁶⁵ A carta publicada, primeiramente, no *Universal* é transcrita neste periódico. Ano I, Nº 36, 15 de Dezembro de 1895

¹⁶⁶ João Franco Pinto Castelo Branco exerceu este cargo entre 1893 e 1897 e foi o autor da Portaria de 26 de Setembro de 1893 (*Diário de Governo*, Nº 219, 28 Setembro) que, no seu artigo 30º, afirma que, nas escolas os professores podem estimular os seus alunos «*por meio do emprego de prémios e castigos; mas são expressamente proibidos os castigos corporais*».

segundo ele, a abolição da palmatória iria «*levar aos colégios a desmoralização completa, e conservar burros permanentes os que não querem nem estudar nem aprender*».

Esta afirmação permite-nos concluir que a eficácia do trabalho educativo exigiria que o professor tivesse a seu favor o medo imposto pela palmatória. Este seria o motor do respeito dos alunos, e a sua abolição deixá-lo-ia à mercê da indisciplina, da estupidez e da mandria dos alunos, o que teria como consequência directa a falta de preparação para os exames e, consequentemente, o professor seria visto como um incompetente. A falta da menina dos cinco olhos seria, por si só, um factor de diminuição da autoridade do professor e da quebra da ordem conveniente ao estudo e à educação. A simples certeza da possibilidade de castigo corporal seria suficiente para manter os alunos dentro da disciplina necessária.

Não fazendo qualquer mal, as palmatoadas deveriam ser reduzidas à «*dose confortativa*» máxima de seis por dia e o alcance do seu efeito dependeria do pulso do professor. No entanto, e, apesar de defender o castigo corporal, nomeadamente a palmatória, o secretário da redacção do *Universal*, não deixou de dizer que os exageros dos professores deveriam ser punidos, revelando-se inteiramente contrário a castigos como socos, puxões de orelhas, beliscões, régua na cabeça, uma vez que estes poderiam causar problemas futuros nos alunos com organismos mais frágeis.

Finalmente, revelando-nos algumas das características que nos poderão servir para qualificar o aluno ideal, afirmava que nenhum professor seria capaz de cometer a injustiça de punir um aluno cumpridor, aplicado, estudioso, inteligente, ordeiro, obediente e bem comportado, até porque estas qualidades nos discípulos realçariam a competência do docente.

Esta exposição termina de uma forma que nos permite perceber as origens do plebiscito realizado em 1896:

«Parece-me, porém, que a sombra ameaçadora da menina dos cinco olhos deve pairar sobre a garotada das escolas primárias, como único sustentáculo da ordem e da aplicação ao estudo, e se estou em erro peço aos excelentíssimos professores que me apresentem razões plausíveis que mo demonstrem.»

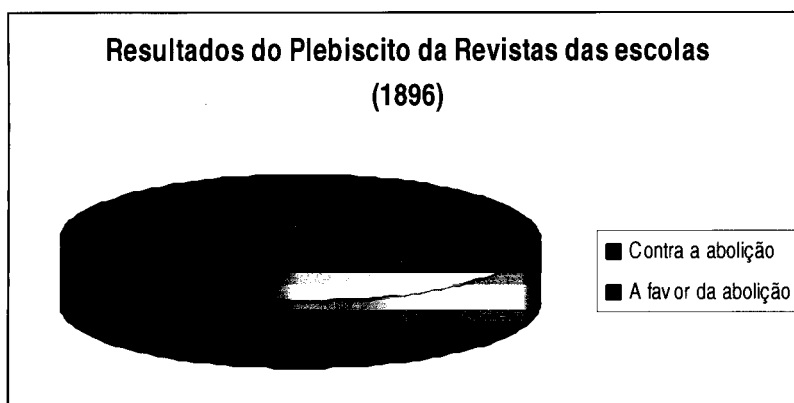
A história deste plebiscito inicia-se, assim, no seguinte número da revista, quando Aníbal Passos, revelando-se contrário à aplicação de quaisquer castigos de carácter corporal, e favorável à sua absoluta abolição, lançou a questão a que os professores portugueses, que o desejassem, deveriam responder: «*A palmatória e os demais castigos corporais devem ser abolidos da escola?*»¹⁶⁷. No entanto, ficavam também definidos alguns requisitos para que a opinião dos participantes pudessem ser valorizadas:

¹⁶⁷ *Revistas das Escolas*. Ano I, Nº 37, 29 de Dezembro de 1895

«1º a bondade nativa determinante da convicção de que a todo ser que vive e palpita na terra se deve poupar a dor; 2º conhecimento da questão que só pode resultar da prática de ensino».

Estava assim lançada a consulta que, como podemos verificar no quadro 8, nos trouxe 45 respostas, das quais uma era de carácter colectivo, o que perfaz a opinião de 51 professores. Tendo em conta a pergunta que era levantada devemos desde já apresentar os resultados finais para depois analisarmos os seus argumentos. Deste modo foi possível identificar 40 respostas, ou 46 professores, contrárias à abolição da palmatória e apenas 5 veiculando opinião favorável a esta. O gráfico que apresentamos é elucidativo da tendência genérica destas respostas – a esmagadora maioria dos participantes manifesta-se pela manutenção desta prática, havendo apenas algumas variantes em que certos professores sugerem outros castigos além da menina dos cinco olhos.

Gráfico 1



Começemos pelos argumentos apresentados pelos que defendiam a abolição da palmatória e dos restantes castigos corporais.

O primeiro a manifestar-se neste sentido foi o P.^e Caetano Alves Barbosa¹⁶⁸, professor de Viseu, por considerar que, em termos pedagógicos, o castigo corporal desordenava e estorvava o exercício da liberdade, prejudicando o desenvolvimento moral e intelectual e, em termos psicológicos, marcando a criança por emoções negativas. Considerava que outros castigos, baseados em sentimentos positivos, seriam mais frutíferos. Neste caso estariam a repreensão particular e pública, a demonstração de pesar, a aposição de feias denominações e superioridade dos condiscípulos ou, então, os prémios como fitas de seda aos mais sabedores ou a distribuição de cartões elogiosos.

Depois, João Moreira da Cunha¹⁶⁹, da Charneca da Caparica, que os considerava demasiado violentos para a fraca constituição das crianças e ineficazes no que dizia respeito à falta de aplicação e mau procedimento, o efeito produzido era apenas momentâneo, rapidamente, a criança os esquecia,

¹⁶⁸ Ano II; Nº 2, 19 de Janeiro de 1896

¹⁶⁹ Ano II; Nº 8, 29 de Março de 1896

voltando a cometer o mesmo erro. Afirmava ainda que não só a sua falta não revertia em prejuízo para a disciplina ou para o aproveitamento, como apresentava a grande desvantagem de despertar sentimentos de vingança e de rebaixar a dignidade infantil, mas também do professor.

Dizia que, «*devendo o professor inculir e desenvolver no coração dos seus alunos sentimentos de piedade e de justiça, da dignidade e do dever, a par da benevolência para com todas as criaturas*», lhe parecia que os castigos corporais não eram os meios mais adequados para o conseguir. Aceitava a necessidade de prémios e castigos, mas de outros que não os físicos. Afirmava que havia abolido a palmatória na sua escola e aplicava castigos humanitários, consentâneos com a natureza das crianças, com o objectivo de as estimular ao estudo e as tornar «*morigeradas, ordeiras e disciplinadas*». Adoptava o sistema das reacções naturais: para a falta de aplicação – uma hora depois do fim dos exercícios escolares para estudar a lição ou fazer um exercício que não fez por falta de atenção; e o mesmo castigo para os que perturbavam a aula ou provocavam a desordem no caminho da escola; a repreensão particular e pública, a detenção na escola, as más notas enviadas aos pais, a expulsão temporária ou, em casos muito graves, a expulsão definitiva.

Este participante sugeria que a Medicina fosse consultada para se averiguar até que ponto os castigos corporais, e a palmatória, permitiam a defesa da saúde das crianças.

J. S. F. de L. C.¹⁷⁰, da ilha de S. Jorge, baseia a sua defesa da abolição total dos castigos físicos na constatação de que as pancadas embruteciam as crianças e que o medo não devia ser a fonte de respeito em relação ao professor. Acrescentava que a sua abolição não era prejudicial à ordem e à aplicação, na medida em que um bom educador tudo devia conseguir sem castigos.

Além destes, incluímos ainda aqueles que consideravam imprescindível a manutenção de alguns castigos físicos para reprimir situações mais graves, mas que também apresentam argumentos que lhes são contrários. Um destes casos é Miguel António Martha¹⁷¹, da Font'arcada, que reprovava os castigos com base na sua percepção de que não eram humanitários e que não estavam de acordo com a civilização do tempo, mas que também referia que os castigos morais não eram suficientes, principalmente, quando, numa mesma sala, existisse um elevado número de crianças de índoles diversas, pois enquanto para uns a repreensão era suficiente, para outros nem a ameaça da palmatória chegava. Era da opinião que com a sua abolição o professor perderia a sua autoridade. Assim, afirmava-se, em teoria, contra os castigos físicos, considerando que deviam ser excluídos o barrete de papel, o estar de pé em cima de banco, porque provocavam a hilariedade e desviavam a atenção; os puxões de orelhas, as pancadas na cabeça, com a régua ou com a mão. Terminava

¹⁷⁰ Ano II; Nº 10, 13 de Abril de 1896. As iniciais são a única forma de identificação do autor da resposta.

¹⁷¹ Ano II; Nº 2, 19 de Janeiro de 1896

dizendo que era ao professor que, depois de estudar a índole de cada aluno, competia decidir quais os castigos mais adequados. Quanto à palmatória, propriamente dita, aceita a sua aplicação para os casos muito graves e limitada a 6 palmadas.

Outro destes casos ambíguos era o de António da Silva Montenegro¹⁷², de Esposende, que defendia que era possível instruir-se e educar-se sem castigos corporais, até porque as crianças podiam passar a abominar a escola e o professor, resultando numa perversão do carácter. No entanto, reiterava a posição de que o castigo era o único sustentáculo da ordem e boa disciplina dentro da escola, devido à existência de crianças que, além de más e pouco meigas, não se aplicavam no estudo. Este professor, que só tinha dois anos de prática, resumia a sua opinião na seguinte frase: «*Voto pelo emprego do castigo discretamente aplicado, voto contra o abuso*».

Pelo que apresentámos, podemos verificar que dos cinco professores que consideramos favoráveis à abolição dos castigos corporais, só três eram pela abolição absoluta, o que torna a desproporcionalidade dos resultados ainda maior.

De seguida, vamos procurar expor os argumentos que enformavam a opinião maioritária dos professores que participaram neste plebiscito. Pelo grande número de respostas prescindimos de identificar todos os participantes, o que só será feito excepcionalmente.

Entre as 40 respostas que surgiram para defender os castigos corporais e a palmatória, surgem argumentos muito diversos.

O instrumento em questão era, como já vimos, glorificado pelos professores que o consideravam como uma santa, daí o nome de Santa Luzia, que funcionava como se fosse a mão direita do educador¹⁷³. Era entendida como uma necessidade para a *disciplina escolar* e para o aproveitamento dos alunos, um processo de que os professores não podiam prescindir, não para ser usado mas, para impor respeito, pois a possibilidade de a usar seria, por vezes, suficiente para disciplinar os alunos. Dizia-se que «*o medo guarda a vinha*», e era pois indispensável que os alunos soubessem que os professores tinham direito de os castigar, daí a necessidade da palmatória.

A palmatória era um «*salutar adjutório do pedagogo*» e a sua abolição significaria «*levar às escolas o anarquismo, é abrir a válvula dos destemperos infantis, é provocar pela impunidade o crescimento das ervas daninhas que todo o rapaz tem lá dentro – é uma exorbitância e um escândalo*».¹⁷⁴

¹⁷² Ano II; Nº 10, 13 de Abril de 1896

¹⁷³ José Antunes da Rocha. Ano II; Nº 8, 29 de Março de 1896

¹⁷⁴ Cónego José M^a Gomes. Ano II; Nº 2, 19 de Janeiro de 1896

O emprego da vara e da palmatória, na escola primária, foi uma espécie de aperfeiçoamento do “bofetão paterno”, pelo que não poderia banir-se a bem da instrução, até porque se desconfiava da educação baseada apenas nos castigos morais.¹⁷⁵

Um dos mais comuns argumentos é o que considera que a inexistência dos castigos corporais tornaria a escola um caos, seria quase impossível garantir a disciplina e a ordem ou assegurar o progresso intelectual e moral dos alunos. Os castigos corporais seriam um processo de atrair a atenção e a vontade de estudar e a sua abolição significaria para o professor a perda de todo o respeito que lhe é devido, a sua autoridade desvanecer-se-ia, e ele ficaria exposto à zombaria dos alunos até porque a simples possibilidade de castigar era uma forma de mostrar a autoridade do mestre e de controlar os alunos malcriados e preguiçosos.

Por outro lado, considerava-se que eram indispensáveis para o próprio bem da sociedade na medida em que à escola competia moderar e modificar a índole dos alunos, inserindo-as nas ideias morais de virtude, amor à pátria, à família e ao semelhante; a menina dos cinco olhos corrigiria os travessos e malcriados, afugentando-lhes os vícios, os maus costumes e os defeitos. Por outro lado, se as crianças iam para a escola obrigadas, a malandrice e a brincadeira surgiam nelas naturalmente, pelo que se entendia que uma grande parte dos alunos só era impulsionada à atenção, à ordem e ao estudo pelo medo de ser castigado com a palmatória.

Alguns chegam a entender que a aplicação deste tipo de punição poderia ser vista como desprestigiante para o professor, porque o obrigava a sair da desejada calma e perder a paciência, mas ele tinha o dever de castigar o aluno mau e perverso, de índole rebelde. A necessidade da palmatória tornava-se evidente perante as características inquietas e brincalhonas das crianças, para corrigir os rebeldes e incorrigíveis, que não acatavam as ordens, desobedeciam ao professor e zombavam dos castigos morais. Por muito que custasse ao professor, seria um alívio ver o resultado promovendo o bem e evitando o mal – as palmatoadas seriam um antídoto que curava sem ferir nem ofender¹⁷⁶.

Apesar de tudo, os professores são quase unânimes em defender que a palmatória devia ser reservada para casos graves, aplicada só depois de o aluno ter sido repreendido em particular e em público; quando o aviso, o conselho e o estímulo, e outros castigos suaves, não resultassem. Ela seria o único remédio para os incorrigíveis e turbulentos, inquietos e de génio feroz. Até a expulsão perderia sentido: *«duas palmatoadas pedagógicas, num caso extremo, é obra regeneradora; expulsar uma*

¹⁷⁵ P^o A. Martins. Ano II; N^o 11, 19 de Abril de 1896

¹⁷⁶ José da Costa Barreiros. Ano II; N^o 17; 14 de Junho de 1896

criança da escola por dois, três... quinze dias é excitá-la à reincidência, premiar o mal, por que é dar-lhe liberdade ao seu génio irrequieto, à acção dos seus nervos.»¹⁷⁷

Parece também ser, genericamente, aceite que a sua aplicação devia ser moderada e “paternal”, apresentando-se como um castigo justo, equitativo e não vingativo. A repressão devia inspirar a emenda e evitar a reincidência, promovendo a regeneração efectiva dos faltosos. Relativamente à quantidade dos “bolos”, uns defendiam que se deviam limitar a 3 bolos por criança, tendo o cuidado de adequar a intensidade à idade e tamanho e ao tamanho do aluno, enquanto para outros poderiam atingir as seis num dia de aulas.

Manuel António Nogueira da Rocha¹⁷⁸, que também participou no plebiscito de 1916, esclarecia esta graduação dos castigos conforme a idade: *«Dos 6-7 não castigar fisicamente para a criança não perder amor à escola; 7-8 não dar mais que 1 bolo por dia; depois dos 8 aumentar com idade e gravidade da falta até 6 por dia.»* Este participante referia-se aos *«argumentos sentimentalistas de alguns pedagogistas»*, e dos jornalistas, que *«vêm falar-nos de meiguices e carícias para com as criancinhas, a quem pintam cheias de meiguices»*, considerava estas ideias teorias de gabinete não aceitáveis por quem descesse à escola primária e visse que os alunos chegavam *«cheios de malícia e de maldade»* e que só o castigo, paternalmente aplicado, mas com energia e de modo que doer, poderia obter algum efeito. Mais uma vez fica aqui implícita a distinção entre o que era a teoria e o que se poderia realizar na prática.

Como curiosidade, apresenta-se o pedido do P^e João Vieira Neves Castro da Cruz para que não fosse abolida a palmatória não só porque era um importante auxiliar de ensino, mas porque era uma tradição escolar portuguesa, lembrando-se até de que quando frequentava a escola primária *«em certo dia do ano se enfeitava a palmatória»¹⁷⁹.*

Os argumentos que acabamos de apresentar podem ser classificados como argumentos de cariz “pedagógico” na medida em que se relacionam, essencialmente, com a utilidade, as vantagens e desvantagens de se utilizar a palmatória com fins educativos. Porém, procuramos identificar outros argumentos que, influenciando estes, nos pudessem ajudar a compreender melhor a aceitação deste método. Assim, detectamos algumas ideias de carácter social que concorriam para ajudar os professores a defender a manutenção da Santa Luzia nas escolas.

Devemos referir que as respostas a este plebiscito não têm uma origem geográfica circunscrita, antes pelo contrário, elas surgem de muitos pontos do país, do litoral ao interior, do norte

¹⁷⁷ J. Pereira Dias. Ano II; Nº 10, 13 de Abril de 1896

¹⁷⁸ Ano II; Nº 14; 17 de Maio de 1896

¹⁷⁹ Ano II; Nº 10, 13 de Abril de 1895

e do sul, e até da ilha de S. Jorge. Esta referência justifica-se para que se compreenda que não se pode estabelecer uma relação directa entre as opiniões dos professores e o local em que se encontravam. Porém, muitas eram as respostas que advogavam que a necessidade da palmatória se tornava uma indispensabilidade nas terras pequenas.

Considerava-se que nas aldeias os alunos eram mais difíceis pela liberdade e pela falta de educação em que cresciam; mas existiam outros factores que não estavam directamente relacionados com a origem geográfica. A origem social foi, por vezes, usada para justificar os castigos corporais porque se entendia que os alunos oriundos das camadas mais baixas não tinham uma boa educação familiar e, além disso, estas tinham por hábito o uso da força na correcção dos filhos, logo, na escola, estes alunos só se regenerariam pelo uso da mesma linguagem. Por outro lado, os que provinham das camadas sociais mais elevadas estavam habituados a que lhes fizessem todas as vontades e só com a dor física quebrariam perante a vontade do professor.

Aqui ficaram os argumentos expostos pelos professores que quiseram participar nesta discussão, mas o que se salienta com maior intensidade são os resultados – cerca de 90% dos professores manifestaram-se contrários à abolição do uso da palmatória nas escolas. Porém, seria muito interessante conhecer as conclusões da consulta apresentada pela *Revista das Escolas*, já que o autor do plebiscito se mostrou totalmente contrário aos castigos corporais na escola primária.

3.2. O Plebiscito d' A Lanterna (1916)

Quadro 9 – Elementos fundamentais do plebiscito de 1916

Órgão de Imprensa que lançou o plebiscito	A LANTERNA
Motivo próximo	A circular do Ministro e a discussão subsequente travada entre «O Meu Jornal» e «A Lanterna»
Justificação apresentada para a realização	«Abrimos hoje o anunciado plebiscito que nos propôs um jornal pedagógico desta cidade. Temos aqui defendido acerrimamente a educação moderna, feita de carinho e de estudo da alma da criança, não a brutalizando, não lhe impondo o regime do terror. A criança também vive, também existe e portanto – sofre. Aferradamente num jornal pedagista (sic) desta cidade tem-se combatido a educação moderna chamando em seu auxílio todas as opiniões e razões.»
Questões colocadas	Usa dos castigos corporais na sua escola? É partidário da educação por este processo? Tem conseguido resultados sem o auxílio dos castigos corporais? Em que razões se funda? A 18 Julho, nº 392, alteram as questões, reduzindo-as a: «É partidário ou não dos castigos físicos, sintetizados na palmatória? Em que razões se funda?»
Data de início do plebiscito	Ano II, nº 368, 19 Junho 1916
Data da conclusão	Ano II, nº 466, 13 Outubro 1916
Nº de participantes	40 Respostas

Esta segunda consulta, realizada 20 anos após a primeira, tem como móbil da discussão a já referida circular do ministro Ferreira Simas que classificava a palmatória como um instrumento «impróprio para a época» e contrário a todos «os preceitos da mais rudimentar Pedagogia».

Poucos dias depois da emissão da circular, o ministro foi exonerado mas nem por isso o assunto deixou de ser discutido na imprensa. A 19 de Março¹⁸⁰, *O Meu Jornal*, um semanário pedagógico, dirigido pelo conhecido António Figueirinhas¹⁸¹, insurge-se contra as directrizes do ministro, dizendo que a esta «teoria de lindas ideias contrapõe-se a rudeza da prática», salientando que era impensável que a palmatória fosse «relegada da escola em certos meios, como elemento disciplinador». Os argumentos são aqueles que já referimos no plebiscito de 1896, a má educação doméstica que enchia as crianças de vícios, a insuficiência dos castigos morais para corrigir a indisciplina e a preguiça no estudo etc.. Afirmava que não pretendia que «se faça da escola uma casa de correcção de férula em punho», mas considera que só os castigos corporais permitem a regeneração de certos alunos.

A partir daqui desenrola-se toda uma acesa discussão que dá origem a artigos mas também a pequenas notas carregadas de ironia em relação às pretensões do ex-ministro, pelo que não resistimos a apresentar algumas.

«Contrário a todos os preceitos da mais rudimentar pedagogia!

Muito gostávamos de ver o ex-Ministro a dirigir uma aula de 80 alunos e a pregar-lhe o verbo do amor, sem o tira-teimas da férula, instrumento precioso que outros povos cultos substituem pelo junco e onde ninguém se queixou do brio ofendido.

*Nós é que ainda não fomos convencidos pela terapêutica do castigo paternal. Mas é porque somos caducos.»*¹⁸²

«Agora amigos é preparar o lombo para tambor dos alunos.

Que o professor não pode bater, nem com uma flor, nos rapazes, eis o que fica estatuído. O que o ex-ministro esqueceu de assinalar é que a rapaziada não pode tosquiá-lo o professor. E olhem que se cantarem muitas loas de amor, e carinho e agora os vereis.

*Em guarda, educadores nacionais.»*¹⁸³

Num dos artigos publicados, *O Meu Jornal*, afirma que a «férula é indispensável na escola, provisoriamente. E dizemos assim porque, quando a sociedade portuguesa estiver educada (...) é

¹⁸⁰ *O Meu Jornal*. Ano I, Nº 23, 19 de Março de 1916

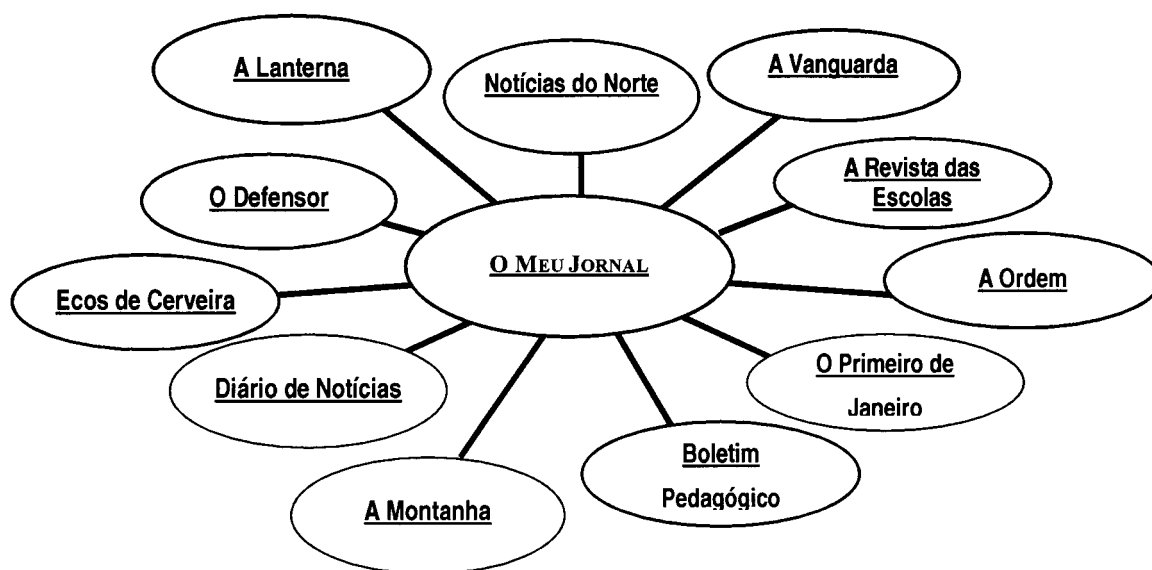
¹⁸¹ *O Meu Jornal* começou por ser uma rubrica, da responsabilidade de António Figueirinhas no semanário *Educação Nacional*, com a duração de cerca de um ano entre 1914 e 1915.

¹⁸² *O Meu Jornal* (secção Notas). Ano I, Nº 23, 19 de Março de 1916.

¹⁸³ *Ibidem*.

*natural que esse instrumento que tantos milagres educativos tem operado e há-de operar, se possa suprimir de vez. Até lá, não.»*¹⁸⁴

Entretanto, a discussão começa a alargar-se, a partir deste órgão, a outros periódicos. Para conseguirmos seguir o seu percurso apresentamos o seguinte organigrama que nos apresenta indicações sobre os títulos e a sua posição perante o uso da palmatória (verde se a aceitar, vermelho se a recusar, os que não têm coloração deve-se ao facto de não ter sido possível esclarecer com certeza a sua posição ou de serem imparciais).



A discussão mais acesa desenrola-se entre *O Meu Jornal* e *A Lanterna*. O primeiro defendendo acerrimamente a palmatória e o segundo revelando-se ferozmente contrário.

As primeiras referências n' *A Lanterna* surgem a partir de Maio de 1916, mas foram-se intensificando até ao lançamento do plebiscito, perante desafio de António Figueirinhas, fervoroso crente nos milagres da Santa Luzia, em 19 de Junho de 1916.

Entretanto, foram variadíssimos os momentos de troca de palavras, por vezes com ataques pessoais, que se sucederam à referência à circular do ministro, e muitos foram os jornais que acabaram por se envolver nesta disputa.

O *Diário de Notícias* foi o primeiro a publicar a notícia, na secção *Instrução*, da visita do ministro a algumas escolas de Lisboa e do conteúdo da circular, com um artigo intitulado «*O uso da palmatória nas escolas*»¹⁸⁵, sem tecer quaisquer considerações sobre o assunto.

¹⁸⁴ Idem. Ano I, Nº 24, 26 de Março de 1916.

¹⁸⁵ *Diário de Notícias*. Ano 52, Nº 18.081, 11 de Março de 1916.

No *Ecos de Cerveira*, por exemplo, surgem alguns artigos que procuram defender a indispensabilidade do instrumento quando os castigos morais não surtissem efeitos:

«- Proibi-los do recreio; manda-los colocar voltados para a parede; admoestá-los; repreendê-los etc.

De que serve isso? Que caso poderá fazer de tais castigos, aquele que desprezou os conselhos do professor, que os não quer ouvir?

É nesse momento que surge a palmatória!

A criança é castigada, o professor faz-lhe notar que a maior parte dos seus condiscípulos nunca precisou de tal castigo. A criança começa a sentir-se vexada, envergonhada e regenera-se.

Era até ali a anarquia, ameaçando indisciplinar toda a classe, toda a escola até, e vêmo-la depois respeitadora, atenciosa, disciplinada e boa.

Quem operou tal milagre? – A palmatória.»¹⁸⁶

Afirmava-se, num outro número, que as «*escolas sem palmatória, são como os jardins sem rega!*», comparando-se as crianças a plantas que de início crescem saudavelmente mas depois...

«Tudo corre bem! Passados, porém, os primeiros dias de entusiasmo, começa a sentir-se mal, o brinquedo a fazer-lhe falta, o aborrecimento a assaltá-la de continuo, a atenção a fugir das instrutivas palestras do professor, e assim começa (...), a fase da aridez, da secura, que não dispensa estimulante mais forte que os tratos do jardineiro, isto é, que os bons conselhos e ensinamentos de seu mestre.

Aparece, então, a férula fazendo parte integrante da indispensável «seiva», e vemos, maravilhados, o desenvolvimento na criação dos frutos, o rápido desabrochar de suas faculdades mentais e intelectuais!»¹⁸⁷

Também se dão exemplos de professores que banindo a palmatória «*como uma invenção jesuítica, como contrária a todos os processos pedagógicos e imprópria do nosso século*», acabaram por substituí-la por «*uma régua de três palmos de comprido*», por juncos ou pela simples bofetada. No plebiscito que a seguir analisaremos, refere um professor que «*há muito que não uso a palmatória, mas há uma “reguazinha”, um “bofetozinho”, etc., para aqueles que disso necessitam.*»¹⁸⁸

O diário católico de Lisboa, *A Ordem*, também se envolve na discussão levando a que se lancem argumentos de que a palmatória seria coisa dos jesuítas e, portanto, completamente ultrapassada. Uma das primeiras referências que faz é para criticar a atitude do ministro, afirmando:

«Como há-de o professor impor-se se a pedagogia parda lhe proibiu que castigasse os alunos?!

Deixemo-nos de sentimentalismos idiotas.

E a abolição da palmatória não foi mais do que uma idiotice.»¹⁸⁹

¹⁸⁶ MENEZES, Artur de. *A Palmatória*. In *Ecos de Cerveira*. Ano I, Nº 4, 26 de Março de 1916. Em relação a este autor, e professor, surgiram acusações, na imprensa, de ter sido sujeito a processos disciplinares e condenado enquanto professor.

¹⁸⁷ Ibidem. Ano I, Nº 6, 9 de Abril de 1916.

¹⁸⁸ Bernardo Correia de Almeida. In *A Lanterna*. Ano II, Nº 381, 5 de Julho de 1916.

¹⁸⁹ *A Ordem*. Ano 1, Nº 76, 2 de Maio de 1916.

Enquanto *A Ordem* dizia que a «*abolição da palmatória, nas escolas, está dando o resultado que todos os professores sabem. Quem sofre mais são ainda as professoras. Rapazes e raparigas, malcriados, importam-se tanto com as ordens do mestre, como nós, com o que se passa na China*»¹⁹⁰, *A Lanterna* afirmava não compreender esta posição, até porque Cristo disse «*deixai vir a mim os pequeninos, e não deixai vir a mim os pequeninos para lhes dar comida de urso e arroz de macaco*»¹⁹¹.

Enquanto isso, o diário matutino *A Vanguarda*, revelava-se um adversário fervoroso da palmatória. Aqui se publicam dois artigos intitulados «*Torquemada existe. Aplicam-se castigos corporais nas prisões e nas escolas*»¹⁹², fazendo uma óbvia comparação entre a existência da palmatória e os processos de tortura da Inquisição, e qualificando a sua aplicação de infâmia.

Na sua rubrica *Pela Instrução*, o *Notícias do Norte*, dá conta da realização do plebiscito referindo-se com ironia à atitude do ex-ministro:

«O sr. Ferreira de Simas sensibilizou-se ante o espectáculo aterrador da existência de uma palmatória numa escola que visitou e daí resultou que uma circular nos avisasse que os castigos corporais estavam de todo abolidos nas escolas primárias da república por sentença das novas teorias sobre a educação e que a fêrula era imprópria de uma época de tanta paz e amor que arrastou a Europa a essa conflagração que vai atingindo com as suas consequências deploráveis todo o mundo.»¹⁹³

Mais uma vez se considerava a abolição da palmatória como fruto de teorias sentimentalistas e piegas e se rebatia a ideia de ser imprópria da época – tanta ternura numa época em que a Europa estava envolvida numa guerra.

E, assim, se ia desenrolando a discussão encimada pel' *A Lanterna*, de Júlio Ribeiro, e pel'*O Meu Jornal*, de António Figueirinhas.

O segundo recebia constantes notas de apoio de que poderemos realçar as seguintes.

Manuel António Nogueira da Rocha, intervém novamente na discussão¹⁹⁴, enviando o artigo - resposta com que participou no plebiscito de 1896, afirmando que mais 20 anos de prática não o haviam feito mudar de opinião.

De seguida, participa José Augusto Coelho que afirma que os castigos corporais deviam admitir-se «*como móbeis de atenção e de conduta moral os castigos físicos*», acreditando que a

¹⁹⁰ Idem.

¹⁹¹ *A Lanterna*. Ano II, Nº 330, 4 de Maio de 1916.

¹⁹² *A Vanguarda*. Ano IV, Nºs 1123, 26 de Abril de 1916 e 1126, 29 de Abril de 1916.

¹⁹³ *Notícias do Norte*. Ano II (2ª série), Nº 61, 2 de Julho de 1916.

¹⁹⁴ *O Meu Jornal*. Ano I, Nº 26, 9 de Abril de 1916.

«escola os elimina totalmente do ensino obedece a esse sentimentalismo exagerado e feminil» e dizendo que o «erro não está, com efeito, em usar deles: está em abusar»¹⁹⁵

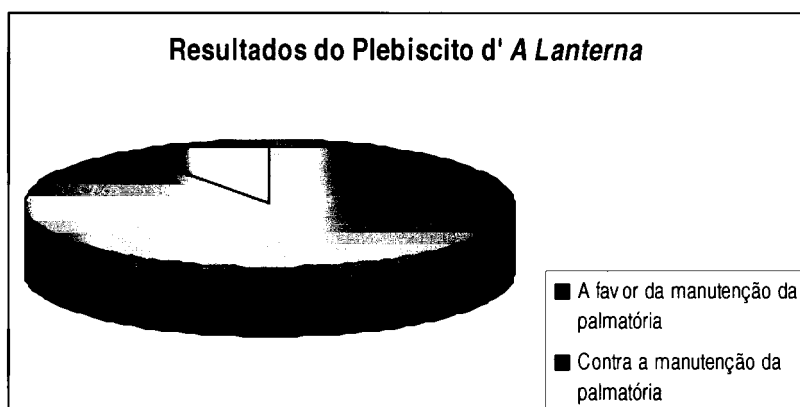
António Figueirinhas reitera que era necessário aplicar «carinhosamente, amorosamente, uns bolinhos a um endiabrado aluno»¹⁹⁶ e Satanás¹⁹⁷ responde que a «palmatória é uma ignomínia que tortura o corpo e deprime a moral das crianças»¹⁹⁸. O primeiro aduz a favor da benemérita férula, o segundo rejeita a lambada paterna nos inocentes.

Após longos números de resposta e contra-resposta, António Figueirinhas acaba por lançar o desafio: «Mas Satanás pode consultar o professorado e verá que 90 % pelo menos, abunda nestas ideias»¹⁹⁹. Júlio Ribeiro, ou Satanás, responde: «O Sr. António Figueirinhas lembra-nos um inquérito aos professores com o fim de apurar quais os que aprovam a lambada paterna. Aceitamos e agradecemos a lembrança»²⁰⁰.

As questões foram colocadas em 19 de Junho de 1916²⁰¹ e a publicação das respostas iniciou-se uma semana depois.

Foram recebidas, como pudemos ver no quadro 9, cerca de 40 respostas entre individuais e colectivas, sendo de realçar que os professores do Círculo Escolar da Póvoa do Varzim, reuniram com a intenção de se pronunciarem sobre o assunto e de elaborarem uma resposta a enviar à *Lanterna* – a conclusão foi unânime no apoio à aplicação da palmatória e na condenação total da sua supressão.

Gráfico 2²⁰²



Os resultados obtidos neste plebiscito foram os que António Figueirinhas previra – cerca de 90% dos professores afirmavam utilizar e consideravam imprescindível a palmatória, sendo de salientar que esta percentagem era em tudo idêntica à conseguida na consulta

aos professores realizada pela *Revista das Escolas*, 20 anos antes.

¹⁹⁵ Idem. Ano I, Nº 27, 16 de Abril de 1916.

¹⁹⁶ Idem. Ano I, Nº 31, 14 de Maio de 1916.

¹⁹⁷ Designação com que, Júlio Ribeiro, director d'A *Lanterna*, assinava a rubrica *Vade Retro* em que se desenrolou toda a discussão.

¹⁹⁸ A *Lanterna*. Ano II, Nº 351, 29 de Maio de 1916.

¹⁹⁹ O *Meu Jornal*. Ano I, Nº 31, 14 de Maio de 1916.

²⁰⁰ A *Lanterna*. Ano II, Nº 367, 17 de Junho de 1916.

²⁰¹ Ano II, Nº 368, 19 de Junho de 1916.

²⁰² Deve ter-se em atenção que a escolha de cores teve a ver com ser a favor ou contra a pergunta colocada em cada plebiscito, não devendo ser feita uma leitura comparativa dos gráficos apenas com base nas cores.

No que diz respeito aos argumentos apresentados, veremos que, nem o tempo, nem as correntes pedagógicas que se foram desenvolvendo, conseguiram alterá-los significativamente. Vejamos.

Para começar devemos dizer que a maioria dos professores que responderam, leccionavam em pequenas localidades, apenas uma resposta é do Porto, o que levou *A Lanterna* a dizer que nesses locais «é provável que a luz da instrução moderna não tenha penetrado»²⁰³. No entanto, não poderemos ver nesta ideia a justificação para os resultados, até porque o jornal de Figueirinhas é do Porto, assim como *A Lanterna*, e *A Ordem* de Lisboa, pelo que nos parece que as respostas eram resultado das convicções pessoais dos docentes, apesar de na sua maioria concordarem que a instrução escolar nas aldeias era muito difícil.

Os argumentos apresentados vão, claro, na sua maioria para a aceitação da palmatória. Apenas encontramos três professores que se manifestam declaradamente contra: Abel Ribeiro da Silva de Avintes; Viriato d'Almeida de Vila Nova de Gaia e José António Pereira, professor em Linhares, Paredes de Coura.

O primeiro afiançava que nunca tinha usado a palmatória nos seus 10 anos de serviço escolar e afirmava-se como ardente defensor da educação moderna «feita de carinho e estudo da alma da criança»²⁰⁴, até porque os resultados eram positivos.

Viriato d'Almeida, professor regente da Escola Central de Gaia, considerava a palmatória como um «instrumento de tortura» e um «resto da educação fradesca e jesuítica». Estranhava que algum professor pudesse torturar os seus alunos, «abusando da sua autoridade, que tem de ser toda moral, ter por base o respeito e o amor inspirado às crianças», pois se o fizesse não poderia dar noções de dignidade, de respeito, de solidariedade e de amor fraternal como se desejava fosse feito na escola primária.

Recusava que o professor fosse «o carrasco que em volta de si só espalha o medo», apelando para que se estudassem as faculdades da criança, a sua vida familiar, o meio em que se inseria para se determinarem processos educativos convenientes. Concluía afirmando que «bater numa criança porque ela é alegre, buliçosa, cheia de vida; ou amolentada, aborrecida, sem vontade; porque ela é pobre de inteligência e só com muita dificuldade aprende o que se lhe ensina; ou porque é de memória fraca e tudo esquece facilmente, é uma monstruosidade». ²⁰⁵

²⁰³ *A Lanterna*. Ano II, N° 373, 26 de Junho de 1916.

²⁰⁴ Idem. Ano II, N° 373, 26 de Junho de 1916.

²⁰⁵ Ano II, N° 374, 27 de Junho de 1916.

José António Pereira afirmava-se a favor da total abolição dos castigos físicos, baseando-se em importantes pensadores como Rousseau, Spencer ou Binet, que tinham por base a Fisiologia e a Psicologia Experimental e que entendiam que este tipo de castigos tornavam a criança passiva, tolhendo-lhe a vontade, que deprimiam o carácter porque eram humilhantes e impediam o desenvolvimento da inteligência. Considerava que os seus resultados disciplinares eram escassos e que toda a educação se devia firmar «*em mútuos sentimentos afectivos e estes com tais castigos não se desenvolvem ou desaparecem para ceder o seu lugar ao terror ou espírito de revolta*»; que não obedeciam a nenhuma das regras pedagógicas que se deviam ter em conta na aplicação dos castigos escolares, porque ofendiam a saúde dos alunos o que seria contrário aos regulamentos.²⁰⁶

Depois destes participantes absolutamente contrários aos castigos corporais, em geral, e, em especial à palmatória, poderemos referir um outro que se afirmava a favor e contra – Joaquim Artur Teixeira de Magalhães, professor em Avintes.

Considerava que a palmatória estabelecida como meio disciplinar sistemático e o seu emprego como processo didáctico era «*tão bárbaro como absurdo*» não devendo ser aplicada. No entanto, se fosse aplicada em casos excepcionais, quando os alunos cometessem faltas graves, revelando costumes grosseiros, resistindo a todos os meios disciplinares morais e insistindo nos maus hábitos, tornando-se um mau exemplo para os colegas, aqui os castigos corporais seriam absolutamente indispensáveis, sendo que «*o mais eficaz e o menos prejudicial à saúde da criança, o que menos se permite a abusos, é a palmatória*». Porém, acrescenta que o professor deve certificar-se da culpabilidade dos seus alunos, provar-lhes que o castigo é o resultado das suas más acções, e que se via forçado a castigá-los apesar do seu constrangimento. Assim, a palmatória já não seria «*anti-pedagógica nem quebra o laço afectivo que como base da disciplina escolar deve existir entre professores e discípulos*».²⁰⁷

Ao salientarmos estas opiniões desfavoráveis em relação à palmatória não pretendemos, de modo algum, dar-lhes mais relevo. Elas são especificadas, por serem escassas, para que se compreenda um pouco melhor a opinião daqueles que contestavam os castigos corporais e os argumentos em que se baseavam.

Vejamos agora as razões em que se baseava a larga maioria, adepta da milagrosa menina dos cinco olhos.

Tal como já referimos não há grandes diferenças com os argumentos apresentados em 1896. Assim, há que salientar que alguns professores referem que já não usam a palmatória devido à

²⁰⁶ Ano II, N.º 388, 13 de Julho de 1916.

²⁰⁷ Ano II, N.º 385, 10 de Julho de 1916.

«errónea e seráfica determinação dum ministro que nunca foi professor primário»²⁰⁸, e que a sua falta estava a provocar a indisciplina geral com os resultados negativos que daí advinham – a anarquia nas escolas, a falta de respeito pelos professores e a falta de aplicação dos estudos.

A palmatória continuava a ser considerada um meio indispensável para a manutenção da disciplina e para garantir a autoridade e o prestígio do professor, acentuando-se no caso das professoras, o único eficaz para aperfeiçoar as crianças e as conduzir ao cumprimento dos seus deveres, nomeadamente, aquelas que revelam um comportamento mais difícil, sendo por isso a única forma de manter a ordem e promover a educação.

Havia mesmo quem afirmasse que não conseguia resultados sem o auxílio dos castigos corporais e a palmatória seria um elemento essencial, tanto no aproveitamento como no comportamento, e os resultados, visíveis nos exames, eram essenciais para a classificação dos professores. Outros afirmavam que com o seu uso haviam conseguido obter o respeito dos alunos e que alcançaram «o aproveitamento das alunas que sendo inteligentes, não queriam aplicar-se ao estudo» assim como «a pontualidade na hora da entrada para a aula». ²⁰⁹

Muitos entendiam que os meios morais ou persuasivos, como a privação do recreio e outros estímulos, eram, na prática, insuficientes para manter a disciplina na escola e conseguir os fins que a escola pretende atingir. Acreditavam que, enquanto algumas crianças «com um simples conselho, se dedicam ao estudo e se submetem à disciplina escolar, mas outras há de quem não se faz nada sem castigo». ²¹⁰

Dizia Palmira Carvalho que notava «com tristeza que a falta de cumprimento dos deveres escolares, é cada vez mais crescente, chegando alguns alunos mais “senhores” a atirar com os cadernos e livros para o chão quando ouvem qualquer reprimenda que lhes não agrada». ²¹¹ Para estes, os mais rebeldes preguiçosos e malcriados só a palmatória resultava: «A palmatória torna aplicados os alunos preguiçosos, pontuais os desleixados, atentos os estouvados e até lhes tira maus hábitos como o de arreliarem os condiscípulos» pelo que apesar do amor pelas crianças «não ponho dúvida nenhuma em lhes aplicar os bolinhos paternais»²¹², o problema não estava no uso mas no abuso.

Fica assim claro que a maioria dos professores considerava que a palmatória poderia ser muito útil com aqueles alunos que se mostravam refractários ao ensino e à disciplina.

²⁰⁸ Ano II, N° 373, 26 de Junho de 1916.

²⁰⁹ Valentina Melo. Ano II, N° 400, 27 de Julho de 1916.

²¹⁰ Alcina Abrantes de Matos Dias e Manoel Caetano de Castro. Ano II, N° 392, 18 de Julho de 1916.

²¹¹ Ano II, N° 400, 27 de Julho de 1916.

²¹² Hermínia da Conceição Pires Alves. Ano II, N° 399, 26 de Julho de 1916.

Outro argumento bastante veiculado relacionava-se com a educação familiar, considerada fundamental para que na escola se pudesse usar apenas o conselho e os meios morais, os castigos físicos tornavam-se imprescindíveis para crianças que trazem do lar «*uma educação muito deficiente, atendendo aos maus exemplos que recebem*»²¹³, assim, devido ao «*estado geralmente atrasado da educação na família e o mau exemplo da rua*»²¹⁴ só estas punições serviam.

Além da educação familiar, outra razão era aduzida – o estado da sociedade. Procurando rebater a ideia do ministro e dos apologistas da abolição, muitos professores trazem a lume aquilo que consideram ser a decadência moral da sociedade portuguesa. Afirmavam:

«*Querem a escola ideal, onde tudo seja carinho, música, graça, encanto e amor? Destruam primeiro esta sociedade; mudem a natureza humana; e, depois...*»²¹⁵

«*Eduquemos a sociedade e falaremos depois.*»²¹⁶.

Entendia-se que a existência destes processos disciplinares teriam que ser mantidos «*durante o tempo suficiente até a nossa população atingir um grau de cultura mais perfectível*».²¹⁷

No entanto, não se deixa de referir que países mais desenvolvidos, e mais civilizados do que o nosso, continuavam a manter os castigos corporais. Estava nesse grupo a Inglaterra que, dois anos depois de os ter abolido, os voltou a restaurar.

Em termos sociais, isto é, em relação à necessidade destes castigos tendo em conta a proveniência social dos alunos, pouco ou nada é referido mas é várias vezes reiterada a ideia de que, tal como já dissemos, as crianças das aldeias eram mais difíceis de educar do que os da cidade. Elas chegavam à escola «*deseducadas por pais ignorantes e selvagens*» e estavam «*habitadas a um viver anárquico, indisciplinado*» pelo que «*não se deixam domar exclusivamente pelas doutrinas mirabolantes da educação moderna*»²¹⁸. Não estando habitadas a obedecer nem a respeitar, com o mau exemplo dos pais, seria impossível manter a disciplina:

«*Aqui onde os pais não sabem o que é educação... a que caos chegará a escola sem a palmatória, aplicada paternalmente.*»²¹⁹

Dizia-se ainda que: «*O caos, confusão, decadência da instrução e educação foi devido à proibição, à condenação dos habitantes, chefes de família desta freguesia junta à proibição do*

²¹³ António Mendes Leitão Serra. Ano II, N° 381, 5 de Julho de 1916.

²¹⁴ Barata de Mendonça. Ano II, N° 402, 29 de Julho de 1916.

²¹⁵ António Monteiro d'Andrade. Ano II, N° 388, 13 de Julho de 1916.

²¹⁶ José de Sequeira. Ano II, N° 401, 28 de Julho de 1916.

²¹⁷ Manuel Ramos d' Oliveira. Ano II, N° 379, 3 de Julho de 1916.

²¹⁸ Manuel de Melo. Ano II, N° 373, 26 de Junho de 1916.

²¹⁹ Raquel da Conceição Lopes de Melo Sampaio. Ano II, N° 381, 5 de Julho de 1916.

*Governo republicano ou regime vigente»*²²⁰. Esta afirmação permite-nos ainda inferir que muitas famílias, mesmo nas freguesias rurais, começavam a contestar estes métodos disciplinares.

Por outro lado, também as crianças das cidades necessitavam da benéfica palmatória: *«as crianças das cidades, amimadas por pais bonacheirões, entendem dever fazer na escola as mil tropelias que fazem em casa, e do mesmo modo não cedem só às referidas doutrinas, necessitando de qualquer coisa que as domine e as estimule de mais perto»*²²¹.

Assim, mais um argumento se mantinha desde 1896: se, por um lado, as crianças da aldeia eram mais rudes porque tinham uma educação deficiente, por outro, as da cidade eram mais impertinentes porque não estavam habituadas a obedecer. Seja como for este problema da origem das crianças estava também, intimamente, ligada à educação que, em casa, os pais lhes davam.

Fosse qual fosse a circunstância e os argumentos de cada professor, todos pareciam unânimes em considerar que estes castigos deviam ter uma aplicação moderada e paternal, deviam ser alvo de um *«uso bem entendido, inteiramente justiceiro, com inclinação para a benevolência, sim, mas que o aluno saiba que o professor a pode usar se quiser»*²²². O que aqui se pretendia vincar era que o professor não tinha prazer em aplicá-los, mas não os podia por de parte, e que desejava, essencialmente, ter essa prerrogativa, até porque isso já seria, por vezes, o suficiente para impor o seu respeito e autoridade.

Perante todos estes fundamentos, os professores acreditavam que aqueles que defendiam a supressão dos castigos físicos o faziam porque desconheciam por completo o que se passava, realmente nas escolas e que, caso tivessem oportunidade de leccionar, rapidamente mudariam de opinião. A tónica estava, novamente, na distinção entre a teoria e a prática.

Dizia-se que:

*«Os advogados da abolição da palmatória nunca leccionaram numa escola rural de 40 ou 50 alunos.»*²²³

*«(...)venha praticar um, dois, três e mais anos numa escola frequentada por 50 a 60 alunos, numa promiscuidade de caracteres, a maioria sem a noção mais rudimentar de educação, se no fim do ano lectivo não apresentar a exame alunos - classificarão de péssimo o seu serviço.»*²²⁴

*«Venham os teóricos que combatem os castigos físicos e os livros reger algumas escolas da província com 40 alunos, de idades, temperamentos e tendências diferentes, no primeiro ano com castigos e com livros, no segundo ano sem castigos e sem livros, que no terceiro ano serão apologistas da palmatória e dos livros.»*²²⁵

²²⁰ F. M. Ano II, N° 399, 26 de Julho de 1916.

²²¹ Manuel de Melo. Ano II, N° 373, 26 de Junho de 1916.

²²² Joaquim José Ferreira. Ano II, N° 425, 25 de Agosto de 1916.

²²³ Manuel Bartolomeu Pereira. Ano II, N° 381, 5 de Julho de 1916.

²²⁴ Félix de Sousa. Ano II, N° 399, 26 de Julho de 1916.

²²⁵ José de Sequeira. Ano II, N° 401, 28 de Julho de 1916.

Entendia-se, portanto que só quem nunca tinha sido professor poderia advogar a abolição de tal prática, ou então os professores recém-formados «*insuflados dos novos processos teóricos*» mas que chegados à prática depressa recorriam à férula para assegurar a disciplina nas suas escolas.

Manuel Ramos d' Oliveira confirmava isto mesmo pela sua experiência própria:

«Nos primeiros meses ... embebido em tão esplendorosas teorias tratei de empregar apenas a palavra procurando desenvolver o estímulo, respeitando enfim todos os factores que formam a escola do carácter - o resultado foi negativo, porque os meus alunos vendo a palmatória afastada de si, portaram-se de maneira tal que fui constringido a recorrer a ela, sem a qual não teria mantido a disciplina.»²²⁶

Não se deixava, no entanto, de aderir a algumas convicções da chamada “educação moderna” como a de que só através do conhecimento da natureza psicológica e sociológica da criança se deveriam determinar os meios disciplinares mais adequados. As crianças eram entendidas como seres com tendência para a maldade, muitas vezes com índoles perversas, naturalmente levianas o que nem sempre era ultrapassado pela razão, havendo necessidade do recurso à palmatória. Este instrumento seria, de todos os castigos corporais, o único que não punha em risco a saúde infantil nem prejudicava a dignidade da criança.

Expostas as razões dos defensores da palmatória devemos fazer a conclusão deste plebiscito para o que aproveitaremos as próprias palavras do director d' *A Lanterna* para resumirmos o exposto.

«De uma troca de palavras, de que depois resultou breve e correctíssima discussão, nasceu um plebiscito pedagógico aos professores de instrução primária do país, sobre o uso da palmatória nas escolas.

Essa controvérsia foi sustentada de uma banda pela «Lanterna» e da outra pelo Sr. António Figueirinhas, conhecido pedagogo, justamente respeitado por todos os que da instrução fazem um sacerdócio e da escola um templo.

Aqui afirmava-se que os castigos corporais nas escolas representavam uma barbaridade, imprópria da nossa época e do adiantamento pedagógico que rebrilha em todo o mundo culto, verdadeiramente «démodé» e apenas a atestar a insuficiência dos métodos de nossos avós, que tendo códigos com penas bárbaras e capitais, destarte harmonizavam essas disposições com a disciplina escolar e educativa a que submetiam as crianças dos 7 aos 10 anos.

Da outra banda, o nosso contraditor, criatura experimentada e conhecedora de todos os métodos antigos e modernos, tendo estudado a fundo a psicologia infantil e com a consciência e ciência de experiências feitas, afirmava que a palmatória aplicada paternalmente era ainda hoje e seria por muito tempo o elemento mais profícuo na disciplina escolar e do maior benefício para o aproveitamento das crianças.»²²⁷

²²⁶ Ano II, N° 379, 3 de Julho de 1916.

²²⁷ Ano II, N° 466, 13 de Outubro de 1916.

O resultado da contenda foi claro uma vez que apenas um número muito pequeno de professores se revelou contrário ao uso dos «*castigos corporais, sintetizados na palmatória*», situação que levou *A Lanterna* a assumir-se derrotada, mas não convencida, pelos argumentos, reafirmando a sua recusa total do instrumento bárbaro. Concluía então que a maioria do professorado primário português era pela palmatória o que se deveria ao facto de ignorarem os métodos modernos, «*não se podendo libertar dos processos anacrónicos dos tempos em que a força e as vergastadas eram processos legais e legítimos*» e que, pelo contrário, apenas um número restrito de professores referia que era, perfeitamente, possível «*educar, instruir e depurar na criança o sentimento, sem ser pelo terror e pela ... pancadaria*».

Concluída que está esta apresentação dos plebiscitos sobre a palmatória, resta-nos concluir que os professores portugueses apesar de terem acesso às ideias das novas correntes pedagógicas, de discutirem a questão disciplinar nas Escolas Normais, nas conferências e nos congressos pedagógicos, continuavam a defender que os castigos corporais, e especialmente a palmatória, eram um meio disciplinar imprescindível no nosso país quer para garantir o progresso intelectual, quer para manter a ordem na escola, quer ainda para corrigir hábitos e comportamentos submetendo os alunos a um processo de normalização através da repressão.

Em que se baseavam? De uma forma muito objectiva poderemos identificar os argumentos mais marcantes:

- O atraso cultural português, com uma elevada percentagem de analfabetos que provocava uma deficiente educação moral no contexto familiar;
- A existência de hábitos perniciosos nas crianças que só poderiam ser combatidos com o recurso à força, nomeadamente, nos casos em que as punições morais não apresentavam resultados satisfatórios na alteração da conduta;
- A falta de condições materiais das escolas e o elevado número de alunos por classe, que impediam a adopção de métodos considerados persuasivos como o conselho, o aviso, ou a repreensão;
- As teorias pedagógicas que, embora formuladas com base em conhecimentos de Psicologia e Sociologia, não eram passíveis de aplicação prática, pelo menos no estado de atraso cultural em que se encontrava a sociedade portuguesa;
- Os regulamentos de ensino primário que deixaram sempre em aberto a possibilidade de os professores aplicarem quaisquer castigos desde que paternais e não ofensivos

da dignidade e saúde infantis, ora a palmatória era considerada um desses castigos e como tal não poderia ser proibida;

- A simples certeza de que os professores tinham a possibilidade de a aplicar seria suficiente para intimidar os alunos e os dirigir num esforço continuado de submissão à autoridade do professor, de aplicação ao estudo, de contenção nas atitudes.

Perante estas certezas o professorado português, em geral, permaneceu firme na manutenção de uma prática que a teoria entendia ultrapassada – os docentes não tinham ainda chegado ao ponto de a ver como uma prática obsoleta, o que permitiria aceitar a sua ineficácia e os levasse à implementação de novos processos disciplinares condizentes com o novo modelo de disciplina que a “Escola Nova” pretendia implantar.

CONCLUSÃO

Chegados ao fim deste longo percurso cumpre-nos apresentar as conclusões essenciais a que chegámos mas, principalmente, fazer uma análise prospectiva do tema, de modo a poder, de algum modo, contribuir para lançar outras pistas de investigação sobre um assunto tão vasto como o que aqui estudámos.

Comecemos pelas questões de partida. Teremos conseguido responder a elas? Julgámos que sim. As repostas não poderão ser encontradas neste ou naquele capítulo, elas devem ser encontradas na totalidade do texto porque o atravessam, dando-lhe coerência.

Procuramos determinar «*qual ou quais os modelos disciplinares implementados na escola primária portuguesa?*», apresentando a dicotomia existente entre o modelo disciplinar dito tradicional e o modelo preconizado pelas correntes pedagógicas dos finais do século XIX e inícios do século XX. Descobrimos que havia muitos adeptos do segundo mas que, sendo estes, essencialmente, homens da teoria, não conseguiram lutar contra os discursos resistentes dos professores que, na prática, se mantinham como centro das relações de poder estabelecidas dentro da sala de aula, enquanto detentores de uma autoridade que lhes havia sido delegada pelo Estado e, por isso, exigiam respeito e submissão aos seus alunos.

A segunda questão dirigia-se aos «*argumentos em que cada um deles se baseava*» e por muitas vezes os apresentamos: por um lado, o modelo autoritário, mantinha firme a ideia de que era através da repressão, ou da ameaça dela, que se poderiam disciplinar os alunos e normalizar os comportamentos, defendiam que os prémios eram bons incentivos mas em certos casos insuficientes, surgindo a necessidade de recorrer às punições físicas como único elemento, e último recurso, para dirigir o aluno no caminho do bem e da virtude moral; por outro, o modelo dito liberal, que contestava a repressão, procurando valorizar os métodos de ensino como forma de incentivar as crianças ao estudo e de, tendo em conta as suas características e os seus interesses, tornar a sua aprendizagem activa e atraente, pondo de lado os castigos e os prémios. Um defendia que a criança devia ser submissa, obediente e respeitadora, o outro desejava transformar o aluno num homem livre, orientando a sua conduta, fortalecendo a sua vontade, levando-o a atingir o auto-domínio.

Por fim, propunhamo-nos perceber «*até que ponto se implementou o novo tipo de disciplina defendido pelo movimento da escola nova*» e aqui a resposta é curta e simples – não se implementou, de facto. Todos lhe reconheciam o mérito mas poucos o puseram em prática. Poderíamos lembrar o exemplo da Escola Oficina N° 1, mas esta não passou de uma situação isolada sem repercussões no País; poderíamos falar das diferentes propostas de Faria Vasconcelos para o estabelecimento de

escolas modelo, em que o *self-government* fosse implementado, mas não passaram do papel. O que pudemos constatar foi a revolta quase completa do professorado primário português sempre que havia tentativas de alteração do modelo vigente, a relutância em aceitar as inovações, o medo de perder autoridade e prestígio, aliados às más condições das escolas portuguesas e à elevada taxa de analfabetismo, impediram que houvesse de facto uma evolução no sentido de a escola portuguesa acompanhar o progresso pedagógico de outros países. Não nos esqueçamos que o caso dos castigos corporais se manteve em discussão por muitos e longos anos, e não temos ainda a certeza de que já tenha terminado.

O caminho percorrido foi orientado por um conjunto de objectivos que julgamos ter atingido. Procurámos enquadrar, teoricamente, esta dissertação na sequência de um conjunto de trabalhos que seguem a linha orientadora de Michel Foucault. Assim, a disciplina foi sempre entendida como um mecanismo de poder que procurava, a partir dos bancos de escola, cumprir a função de conduzir as condutas no sentido da normalização de comportamentos, de atitudes e valores, com vista a inserir o indivíduo na sociedade como um ser útil e produtivo, capaz de se governar a si próprio e de respeitar regras, leis e autoridades de uma forma consciente e responsável.

Para compreender a forma como este processo era executado analisámos o papel e as funções da escola primária na sua vertente formadora, de modo a entendermos de que forma, sob que perspectivas e em que valores eram educados os futuros cidadãos. Verificámos que a escola primária se tornou fundamental como veículo transmissor não só de conhecimentos mas, principalmente, de valores que deviam orientar todos os Portugueses - nos currículos escolares e nos de formação de professores eram apresentadas normas de conduta que deviam ser seguidas e difundidas, de modo a orientar a vontade individual e a integrá-la na vontade colectiva.

Pensámos ter sido capazes de demonstrar que estas orientações tinham uma ligação profunda à *disciplina escolar* e que esta era determinante para a consecução dos objectivos da escola e da sociedade, servindo um modelo ideal de cidadão livre, consciente, útil e produtivo.

Delineámos as principais funções da *disciplina escolar*, apresentando-a como um mecanismo de regulação das relações estabelecidas dentro da sala de aula, promotora da ordem necessária ao progresso intelectual e moral dos alunos e estabilizadora dos seus comportamentos. Verificámos que ao desejar formar a vontade dos alunos, a disciplina se relacionava directamente com a formação, permitindo recompensar os que se inscreviam no quadro de comportamentos normais, ou acima dele, e castigando aqueles que se revelavam abaixo dos padrões estabelecidos.

Finalmente, pensamos ter conseguido determinar a postura de um dos actores disciplinares – o professor. Através das Conferências e dos Congressos Pedagógicos e, principalmente, da imprensa e

dos plebiscitos analisados tentámos apresentar os argumentos práticos dos professores, procurando esclarecer o modo como pensavam a disciplina, os meios disciplinares que defendiam e, principalmente, a sua postura perante os castigos corporais. Não o fizemos com o intuito de veicular qualquer opinião parcial mas de lançar luz sobre o pensamento daqueles que tinham uma intervenção directa no processo de disciplinação das crianças portuguesas.

Pistas de Investigação

Pensamos ser conveniente relembrar aqui as categorias de investigação identificadas por António Nóvoa no 1º Encontro de História de Educação:

- História das instituições escolares e do sistema educativo;
- História das ideias pedagógicas e sobre educação;
- História das práticas pedagógicas e da vida escolar,
- História dos actores da educação e do ensino.

Esta referência tem o objectivo de mostrar a grande abrangência da temática que apresentámos. A *disciplina escolar* não pode ser enquadrada apenas numa destas categorias, ela é transversal a pelo menos três delas:

- insere-se no segundo grupo na medida em que procura lançar luz sobre as concepções pedagógicas acerca dos meios de «*transmissão de valores e normas através da educação*» e pode clarificar, em alguns aspectos, a forma como a educação era pensada por diferentes grupos, por exemplo, como se encarava o carácter educativo da disciplina nas zonas rurais e nas áreas urbanas (assunto sobre o qual apenas fizemos simples referências).
- no que diz respeito ao 3º grupo, consideramos que ao contrário do que dizia António Nóvoa, em 1987, o assunto tem suscitado ultimamente bastante interesse, procurando-se compreender melhor aquilo que se passava no contexto da sala de aula e nesta área fizemos também algumas breves incursões. Porém, é neste campo de estudos que se enquadra a grande parte dos conteúdos desta dissertação – abordámos alguns aspectos da organização pedagógica das classes através dos planos de estudo e estratégias de ensino, no que diz respeito às disciplinas ditas formativas, e centrámos grande parte da análise na problemática dos meios disciplinares entre os quais as recompensas e, principalmente, os castigos. Pensámos que se lançaram, também, algumas pistas para um melhor conhecimento do

quotidiano escolar, mas é neste nível que haverá mais a fazer.

- na 4ª categoria, enquadra-se o último capítulo desta investigação. Ao procurarmos conhecer o que pensavam os professores, conseguimos ficar a perceber um pouco melhor a forma como o professorado primário encarava a sua profissão/missão e a forma como actuava. No entanto, este “dar voz aos professores” faz-nos lembrar que existe um outro actor que continua na penumbra, escondido num recanto quase impenetrável da História da Educação – o aluno. Teria sido muito importante conhecer a perspectiva do discente sobre a *disciplina escolar* e conseguir perceber quais os efeitos que cada meio disciplinar exercia sobre ele, contudo as fontes não nos proporcionam essa visão e ficámos apenas com uma perspectiva parcial do problema.

Posto isto, cumpre-nos deixar algumas possibilidades para futuras investigações.

Um primeiro aspecto a referir é que seria importante fazer um levantamento exaustivo para se conhecer as fontes primárias que podem ser utilizadas para a investigação mais alargada deste tema ao nível da escola primária, por exemplo:

- os relatórios apresentados nas Conferências Pedagógicas e nos Congressos de Professores estão muito dispersos o que torna muito difícil a análise dos temas e das conclusões que aí foram apresentadas. A sua reunião permitiria conhecer com mais pormenor as ideias que aí eram debatidas;
- os relatórios que os professores tinham anualmente que apresentar aos inspectores de círculo e os que estes enviavam ao governo central, poderiam ser uma boa fonte para recolha de dados importantes já que neles era suposto que fossem abordados aspectos como a distribuição de serviço ao professor, a distribuição dos alunos, os horários, o material didáctico, a assiduidade dos alunos, as relações com as famílias e, claro, a *disciplina escolar* nas vertentes prémios e castigos (durante o período da descentralização educativa, estes relatórios eram enviados à Câmara Municipal, procurámos a sua existência mas não foi possível encontrar o seu rasto);
- os registos que compunham a escrituração dos professores, de que apresentámos exemplos nas páginas 129 e 130, seriam uma boa fonte de análise para compreendermos o quotidiano escolar e o aproveitamento dos alunos;
- a recolha e análise de processos disciplinares, e judiciais, instaurados a professores pelo abuso de autoridade a aplicação de castigos excessivos, poderia ajudar a compreender o fenómeno disciplinar e talvez se pudesse ter acesso a depoimentos de alunos que lançassem alguma luz sobre esta interveniente “mudo”;

- a análise mais exaustiva da imprensa pedagógica como fonte fundamental, mas numa dialéctica com o pensamento dos pedagogos, teria algumas vantagens no desenvolvimento desta temática, pois foi de uma pequena procura que surgiram os plebiscitos... talvez existam outras consultas, outras discussões, outros intervenientes que possam dar-nos outras pistas.

Vimos, assim, que a determinação da existência e a localização das fontes permitir-nos-ia abrir um leque de possibilidades de investigação que muito poderiam fazer pela compreensão da *disciplina escolar*. Além disso, seria também interessante que o estudo fosse prolongado no tempo, isto é, que se analisassem os meios disciplinares antes e depois do período em que se desenrola esta dissertação. Temos conhecimento de uma outra tese sobre os castigos corporais durante o Estado Novo, mas para o período anterior a 1820 existem apenas referências soltas.

Quanto a outros estudos na área das Ciências da Educação seria interessante a realização de inquéritos pormenorizados, à imagem do que já foi feito em França, que procurassem determinar as perspectivas de alunos e professores sobre o papel da sanção em contexto educativo, os meios disciplinares utilizados e o seu grau de eficácia. Este estudo seria tanto mais interessante uma vez que poderia ser uma forma de lançar nova luz sobre a questão da indisciplina de que tanto se fala e um modo de perceber até que ponto a nova legislação, em vigor desde 2002, tem ou não sido implementada, na prática, e os resultados que se têm obtido.

Chegamos ao fim, com a sensação de que o esforço valeu a pena... cada dificuldade vencida, cada obstáculo ultrapassado, cada informação conseguida fez com que este trabalho nos permitisse uma evolução enquanto pessoa mas também na qualidade de professor que todos os dias lida com problemas disciplinares dentro da sala de aula... mas que os tenta resolver com a Pedagogia do amor, do carinho e da compreensão, temos consciência de que os castigos corporais são uma prática obsoleta e a esperança de que estejam de facto abolidos das nossas escolas.

Bibliografia

1. FONTES IMPRESSAS

1.1. LEGISLAÇÃO

- Decreto de 7 Setembro 1835 (*Regulamento Geral da Instrução Primária*, Rodrigo da Fonseca Magalhães)
- Decreto de 15 Novembro de 1836 (*Reforma Geral dos Estudos*, Passos Manuel).
- Decreto de 20 Setembro de 1844 (*Reforma Geral do Ensino*, Costa Cabral), Diário de Governo nº 220, 28 de Setembro de 1844.
- Decreto de 20 Dezembro 1850 (*Decreto regulando a administração moral, literária e disciplinar das Escolas de Instrução Primária*), DG nº 307, 30 Dezembro de 1850
- Decreto de 2 de Maio 1878 (*Reforma de Instrução Primária*, Rodrigues Sampaio). Diário de Governo nº 110, 16 de Maio 1878
- Decreto de 28 Julho 1881 (*Regulamento para execução das leis de 2 de Maio de 1878 e 11 de Junho de 1880*, Rodrigues Sampaio), Diário de Governo nº 180, de 13 de Agosto de 1881
- Portaria de 26 de Setembro de 1893 (*Portaria estabelecendo várias providências para a regularização do serviço de matrícula e frequência das escolas de instrução pública*, João Franco), Diário de Governo nº 219, 28 de Setembro de 1893
- Decreto de 18 Junho 1896 (*Regulamento Geral do ensino primário*, regulamenta a reforma de 22 Dez. 1894 de Jaime Moniz), Diário de Governo nº, 18 de Junho de 1896
- Decreto nº 4 de 19 Setembro 1902 (*Reforma do Ensino Primário*, regulamenta o Dec. Nº 8 de 24/12/901). Diário de Governo nº 214, 23 Setembro de 1902
- Decreto de 29 de Março de 1911 (*Reforma Geral do Ensino*), Diário de Governo nº73, 30 de Março de 1911.
- Decreto 6137 de 29 de Setembro de 1919 (*Regulamento Ensino Primário Geral*). Diário de Governo nº 252, 11 de Dezembro de 1919
- Diário de Actas da Câmara dos Deputados, Sessão de 25 Janeiro de 1836 (*Proposta para o Regulamento Provisório do Ensino Primário do Continente do Reino*)
- *Instruções para as escolas primárias elementares* (1882). Porto: Tipografia de A. J. da Silva Teixeira, 3ª edição

1.2. IMPrensa DE EDUCAÇÃO E ENSINO

EDUCAÇÃO (1913)

COELHO, António Ferreira. *A missão do Professor*. Ano I, Nº 17, 15 de Setembro de 1913
CORDEIRO, José M. *Educação do carácter*. Ano I, Nº 17, 1ª série, 15 de Setembro de 1913
LIMA, Adolfo. *Educar...* Ano I, Nº 6, 31 de Março de 1913

EDUCAÇÃO NACIONAL (1896-1949)

ALMEIDA, Baptista d'. *A palmatória*. Ano XXI, Nº 39, 2 de Julho de 1916
CANTO, Xavier do. *Educação moral e Cívica III. A escola*. Ano XIII, Nº 637, 29 Novembro de 1908
COELHO, José Augusto. *O professor*. Ano VII, Nº 343, 19 de Abril de 1903
CHAGAS, João. *As minhas razões*. Ano X, Nº 508, 10 Junho de 1906
SERRA, Adriano. *Disciplina escolar*. Ano VIII, Nº 377, 13 de Dezembro de 1903
SIMÕES JÚNIOR, J. *O prazer e a dor na escola primária*. Ano XIX, Nº41, Julho de 1914
SOARES, Carlos. *Disciplina na escola*. Ano VIII, Nº 380, 3 de Janeiro de 1904
A educação da vontade. Ano XII, Nº 595, 9 de Fevereiro de 1908
A educação da vontade. Ano XX, Nº 43, 25 de Julho de 1915
A Educação Moral. Volume XII; nº 598 de 1 de Março de 1908
A Inquisição nas escolas. Ano XI, Nº 567, 28 de Julho de 1907
As boas punições. Ano XII, Nº 585, 1 de Dezembro de 1907
Castigos escolares. Ano VI, Nº309, 24 de Agosto de 1902
Castigos e recompensas. Ano VIII, Nº 369, 18 de Outubro de 1903
Distribuição de prémios. Ano II, Nº 82, 25 de Abril de 1897
Insuficiência das reacções naturais na manutenção da disciplina escolar. Ano VII, Nº 331, 25 de Janeiro de 1903
Insuficiência das reacções naturais na manutenção da disciplina escolar. Ano VII, Nº 332, 1 de Fevereiro de 1903

Maus castigos. Ano V, Nº 239, 21 de Abril de 1901

Moral. A consciência. Ano VII, Suplemento nº 47, 29 de Fevereiro de 1903

Moral. A Escola. Deveres do aluno na aula. Ano VII, Suplemento nº 44, 18 de Janeiro de 1903

Moral. A missão da Escola. Ano V, Nº19, 10 de Fevereiro de 1901

Moral. Ano VII; suplemento nº 47 de 28 Fevereiro de 1903

Moral. Deveres para connosco. Ano XII; suplemento nº 599 de 8 de Março de 1908

O castigo corporal. Ano III, Nº 142, 11 de Junho de 1899

Os castigos corporais. Ano XXI, Nº 35, 4 de Junho 1916

O que deve ser uma boa vigilância. Ano V, Nº 239, 21 de Abril de 1901

O 4º congresso Pedagógico em Coimbra. Disciplina escolar – prémios e castigos na escola... Ano X, Nº 506, 27 de Maio de 1906

Os castigos corporais nas escolas inglesas. Ano VI, Nº309, 24 de Agosto de 1902

Pela escola (continuação) Ano VI, Nº 297, 1 de Junho de 1902

Pela escola. Ano VI, Nº 296, 24 de Maio de 1902

Princípios de Alta Pedagogia. Ano VIII, Nº 376, 4 Outubro 1903

Punições escolares. Ano XXIII, Nº 4, 28 de Outubro de 1917

ENSINO (O) (1885-1890)

A Disciplina Escolar I. Ano III, Nº 7, 15 Abril de 1887

A Disciplina Escolar II. Ano III, Nº 8, 30 Abril de 1887

A Disciplina Escolar III. Ano III, Nº 10, 31 de Maio de 1887

ESCOLA PRIMÁRIA (A) (1911 – 1912)

MACHADO, Ulisses. *Disciplina escolar.* Nº 34, 18 de Julho de 1912

FEDERAÇÃO ESCOLAR (1886-1889; 1899-1903; 1909-1926)

Disciplina Escolar. Ano III, Nº 144, 23 de Junho de 1889

Disciplina Escolar. Ano V (3ª fase), Nº 217, 13 de Maio de 1916

Distribuição de Prémios. Ano III, Nº 120, 6 de Janeiro de 1889

Vingança ou medo? Ano III, Nº 121, 13 de Janeiro de 1889

GAZETA PEDAGÓGICA (1869-1870)

AGUILAR, Pedro M. d'. *Disciplina escolar I.* Ano I, Nº 6, 30 de Junho de 1869

AGUILAR, Pedro M. d'. *Disciplina escolar II.* Ano I, Nº8, 30 de Julho 1869

INSTRUÇÃO (A) (1915-1916)

DUARTE, José Canteiros. *Castigos corporais.* Nº 21, 13 de Abril de 1916

MACHADO, Ulisses. *Castigos corporais.* Nº 22, 27 de Abril de 1916

JORNAL DA INFÂNCIA (1883)

MATTOS MOREIRA. *Abaixo a palmatória.* Nºs 2 a 4, 1883

MAGISTÉRIO PORTUGUEZ (O) (1904-1906)

QUEIROZ, Prof. Eusébio de. *Distribuição do serviço escolar. Prémios e penas.* Ano II, Nº 54, 25 de Novembro de 1905

SEABRA, Eurico. *Castigos Corporais.* Ano II, nº 18, 16 de Março de 1905

VILLAS-BOAS, M. *Disciplina e punições escolares.* Ano I, Nº 14, 16 de Fevereiro de 1905

A Emulação I. Ano II, Nº 18, 16 de Março de 1905

A Emulação II. Ano II, Nº 19, 23 de Março de 1905

Educação e formação do carácter. Ano II, Nº 20, 30 de Março de 1905

Ensaio sobre psicologia infantil. Ano II, Nº 31, 15 de Junho de 1905

Fins da educação moderna. Ano II, nº 50, 28 Outubro 1905

MEU JORNAL (O) (1915-1917)

COELHO, José Augusto. *A palmatória (breve nota)*. Ano I, Nº27, 16 Abril de 1916
JORGE, Ângelo. *Castigos corporais I*. Ano I, Nº36, 18 de Junho de 1916
JORGE, Ângelo. *Castigos corporais II*. Ano I, Nº37, 25 de Junho de 1916
JORGE, Ângelo. *Castigos corporais III*. Ano I, Nº54, 22 de Outubro de 1916
JORGE, Ângelo. *Do exemplo na Educação*. Ano I, Nº2, 24 de Outubro de 1915
ROCHA, Manoel António Nogueira da. *A palmatória*. Ano I, Nº26, 9 de Abril de 1916
SÁ OLIVEIRA. *O espírito de disciplina*. Ano I, Nº49, 17 de Setembro de 1916

A palmatória na escola. Ano I, Nº55, 29 de Outubro de 1916
A palmatória. Ano I, Nº24, 26 de Março de 1916
A repressão "ab irato". Ano I, Nº56, 5 de Novembro de 1916
Erros no ensino: Erros de disciplina I. É um erro pretender ensinar sem boa ordem. Ano I, Nº54, 22 de Outubro de 1916
O uso da palmatória nas escolas. Ano I, Nº23, 19 de Março de 1916

Números com referências à discussão sobre o uso da palmatória:
Ano I, Nº 23, 19 de Março de 1916 a Ano I, Nº 37, 25 de Junho de 1916

Plebiscito sobre o uso dos castigos corporais e da palmatória nas escolas:
Ano I, Nº 37, 25 de Junho de 1916 a Ano II, Nº 54, 22 de Outubro de 1916

REVISTA DAS ESCOLAS (1895-1896)

BELLO, A. Moreira. *O Respeito*. Ano I, Nº 35, 1 de Dezembro de 1895
GALLIS, Alfredo. *Carta – A Palmatória (Ao Ex.^{mo} sr. Ministro do Reino)*. Ano I, Nº 36, 15 Dezembro de 1895
PASSOS, Annibal. *A Palmatória – I* (A. Silva Pinto). Ano I, Nº 37, 29 de Dezembro de 1895

Respostas ao Plebiscito: A palmatória e os demais castigos corporais deverão ser abolidos na escola? Ano II, Nº 1, 12 de Janeiro a Nº 17, 14 de Junho de 1895

REVISTA DE EDUCAÇÃO E ENSINO (1886-1900)

AQUINO, Fernando d'. *A educação moral desde o berço*. Volume V, 1890
COELHO, F. Adolfo. *A instrução pública e a pedagogia*. Volume IV, 1889
COMPAYRÉ, Gabriel. *A Moral e a Instrução Cívica*. Volume XI, 1896
COMPAYRÉ, Gabriel. *As recompensas e os castigos*. Volume XI, 1896
FERREIRA, Manuel. *A educação nas primeiras idades*. Volume II, 1887
FERREIRA, Manuel. *A necessidade de preparação do professorado português*. Volume II, 1887
FERREIRA, Manuel. *O Professor, o método e a paciência como elementos educativos*. Volume I, 1886
PEREZ, Bernard. (tradução de F. Pinheiro Alves). *A educação moral desde o berço*. Ano III, 1888
PEREZ, BERNARD. (tradução de A. M. d'Almeida Netto). *A educação moral desde o berço*. ANO IV, 1889

A instrução primária 136-170-235-276 Volume V – 1890
Educação, Instrução e pedagogia. pág. 16

REVISTA ESCOLAR (1921-1926...)

ALMEIDA, Carolina Atília Tâmega de. *Dor e prazer na educação*. Abril de 1925
ALMENA, António Diez. *Os castigos corporais na escola*. Março de 1922
BELO, Prof. Gomes. *A escola e os castigos corporais*. Fevereiro de 1925
CASAL, Manuel da Mota Veiga. *O problema da disciplina escolar e a educação das crianças. Os castigos corporais. Quais os países que os admitem ou os proíbem*. Junho de 1922
CORREIA, João da Silva. *Educação da vontade forte e da vontade boa*. Outubro de 1925
FIGUEIREDO, Fernando Pais de. *O Castigo na escola*. Julho de 1924
MIRANDA, Ribeiro de. *A Disciplina escolar*. Agosto de 1921
RAMALHO, Albano. *O professorado Primário Português*. Nº1, Janeiro de 1921
UM PROFESSOR. *A disciplina escolar*. Fevereiro de 1923
VASCONCELOS, Faria de. *O "Self-Government" na Escola*. Ano V, nº 9, Novembro de 1925.
VASCONCELOS, Faria de. *Organização e funcionamento duma escola primária tipo*. Ano V, nº 9, Setembro de 1921

TRIBUNA (A) / TRIBUNA ESCOLAR (A) (1917-1923)

QUEIROZ, Eusébio de. *Punições Escolares*. Ano I, Nº 3, 21 de Outubro de 1917
Erros no ensino: Erro grave descuidar a educação moral. Ano II, Nº 68, 19 de Janeiro de 1919
A disciplina na escola e a autoridade do professor. Ano III, Nº 126, 28 de Março de 1920
A disciplina. Ano III, Nº 132, 20 de Maio de 1920

1.3. OUTROS ÓRGÃOS DE IMPRENSA

DIÁRIO DE NOTÍCIAS

O uso da palmatória nas escolas. (secção *Instrução*). Ano 52, Nº 18.081, 11 de Março de 1916

ECOS DE CERVEIRA. Semanário Independente

MENEZES, Artur de. *A Férula*. Ano I, Nº 6, 9 de Abril de 1916
MENEZES, Artur de. *A Palmatória*. Ano I, Nº 4, 26 de Março de 1916
MENEZES, Artur de. *A Palmatória*. Ano I, Nº 37, 12 de Novembro de 1916

Outros números com referências à discussão sobre o uso da palmatória:

Ano I, Nº 7, 16 de Abril de 1916
Ano I, Nº 10, 7 de Maio de 1916
Ano I, Nº 11, 14 de Maio de 1916

LANTERNA (A). Diário Republicano da Tarde

Números com referências à discussão sobre o uso da palmatória:

Ano I, Nº 300, 29 de Março de 1916 a Ano II, Nº 364, 14 de Junho de 1916

Plebiscito sobre o uso dos castigos corporais e da palmatória nas escolas:

Ano II, Nº 367, 17 de Junho de 1916 a Ano II, Nº 466, 13 de Outubro de 1916

NOTÍCIAS DO NORTE. Semanário que combate pela República, pela Pátria, pela Instrução.

BOTELHO, Prof. Jerónimo Ferreira. *Castigos corporais nas escolas primárias. Um plebiscito*. (secção *Pela instrução*). Ano II, (2ª série), nº 61, 2 de Julho de 1916

ORDEM (A). Diário Católico da Manhã (Lisboa)

QUEIROZ, Eusébio de. *Castigos na Escola*. Ano I, Nº 91, 19 de Maio de 1916

Outros números com referências à discussão sobre o uso da palmatória:

Secção Na Brecha. Ano I, Nº 76, 2 de Maio de 1916
Secção Na Brecha. Ano I, Nº 81, 7 de Maio de 1916
Secção Na Brecha. Ano I, Nº 84, 11 de Maio de 1916
Secção Na Brecha. Ano I, Nº 90, 19 de Maio de 1916
Secção Na Brecha. Ano I, Nº 92, 20 de Maio de 1916

VANGUARDA (A). Diário da Manhã

Torquemada existe. Aplicam-se castigos corporais nas prisões e nas escolas. Ano IV, Nº 1123, 26 de Abril de 1916

Ibidem. Ano IV, Nº 1126, 29 de Abril de 1916

Torquemada ainda existe. No Lazareto (Colónia infantil): menores torturados. Ano IV, Nº 1129, 3 de Maio de 1916

Ibidem. Ano IV, Nº 1131, 5 de Maio de 1916

1.4. OUTRAS FONTES

- AFFREIXO, José Maria da Graça e Freire, Henrique (1875). *Elementos de Pedagogia, para servirem de guia aos Candidatos ao Magisterio Primario*. Lisboa: Typographia do Futuro. [teve várias edições posteriores]
- BAGANHA, D. R. Annes (1878). *Noções Elementares de Pedagogia para servirem de guia seguro aos candidatos ao magisterio primario*. Porto: A. R. da Cruz Coutinho Editor.
- BARROS, João de, (1914). *A educação moral na escola primária*. Lisboa: Bertrand.
- BASTOS, Francº J. Teixeira (1892). *Ideias geraes sobre a evolução da Pedagogia em Portugal*. Coimbra: Ed. Imp. Universidade.
- BASTOS, Teixeira, 1856-1901 (1892). *Congresso Pedagogico Hispano-Portuguez-Americano*. Coimbra: Edição da Imprensa da Universidade. Secção Portuguesa do Congresso Hispano-Portuguez-Americano. PORTO: 4 vols.
- BERNARDES, Pe Manuel (1644-1710) (1908). *Discurso sobre a Educação*. Lisboa: Almeida e Machado.
- BOTO, Luís Maria de Carvalho Saavedra Donas (1885). *Conferencias Pedagogicas de Aveiro em 1884*. Aveiro: Typ. Commercial.
- BUISSON, Ferdinand (1880-1882). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Hachette. (Artigos consultados: Attention, Autorité, Devoir/Devoirs scolaires, Discipline/ Discipline scolaire, Education, Émulation, Fouet/Férule)
- BUISSON, Ferdinand. (1882-1887). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Hachette. (Artigos consultados : Morale, Obéissance, Punitons, Volonté)
- BUISSON, Ferdinand (1911). *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Hachette. (Artigos consultados : Discipline/Discipline scolaire, Education, Émulation, Morale, Pédagogie)
- CAMPAGNE, E. M. (1873). *Diccionario Universal de Educação e Ensino*. Traduzido para português e ampliado por Camilo Castelo Branco; Porto: Livraria Internacional; 2 vols (Artigos consultados: Atenção, Autoridade, Castigos, Consciência, Desobediência, Dever, Disciplina, Docilidade, Educação, Emulação, Ensino, Exemplos, Liberdade, Louvores, Mestres, Método de Ensino, Moral, Preguiçoso, Prémios, Prevenção, Recompensas e prémios)
- CAMPOS, Agostinho de (1911). *Educação e ensino*. Porto: Magalhães & Moniz, Lda Editores.
- CHASTEAU, L. (1902). *Lições de pedagogia: livro para uso dos alumnos das escolas normais e de habilitação ao magistério primário...* Porto: A. Figueirinhas (trad. e adapt. António Figueirinhas)
- COELHO, Albino (1882). *Pedagogia moderna: apontamentos de viagem sobre educação e ensino*. Coimbra: Impr. da Universidade
- COELHO, José Augusto (1891-1893). *Princípios de Pedagogia*; São Paulo: Edição Teixeira & Irmão. Data da capa do 1º vol. 1892. End. Electrónico: <http://purl.pt/127>
- COELHO, José Augusto (1896, d/ capa 1908). *Organização geral do ensino applicável ao estado actual da Nação portuguesa*. Porto: Imprensa Nacional.
- COELHO, J. Augusto. (1907). *Manual práctico de pedagogia para uso dos professores em geral e em especial dos professores de ensino médio e primário*. Porto: Liv. José Figueirinhas Júnior
- Conferencias Pedagogicas do Anno de 1887*. (1888). Évora: Typographia de Francisco da Cunha Bravo.
- COSTA, D. António (1900). *História da Instrução Popular em Portugal*. Porto: Ed. Educação Nacional.
- COSTA, D. António (1870). *A Instrução Nacional*. Lisboa: Imprensa Nacional. End. Electrónico: <http://purl.pt/147>
- DEUSDADO, M. Ferreira (1995, 1ª edição 1909). *Educadores Portugueses*. Porto: Lello & Irmão, Ed.
- DIAS, José Simões (1897). *A escola primária em Portugal*. Porto: Educação Nacional
- FONSECA, José da (1874). *Diccionario da Língua Portuguesa – feito inteiramente de novo e consideravelmente aumentado por J.-I. Roquette*; Paris: Aillaud, Guillard e Cª.
- FREIRE, F. de Castro e Macedo, J. Freire de (1868). *Manual para o Exame d'Habilitação para o magisterio de Instrução Primaria*. Paris: Typ. de Simon Raçon e Cª, tomo I.

- GARRETT, Tomás de Almeida (Imp. 1908). *Instrução Publica*. Porto: Typ. Ind. Port.
- GAVETA, Amaro Mendes (1870). *Palmatória para os meninos e meninas, e para os estudantes*. Porto: imp. Portuense
- LEITÃO, António (1914). *Elementos de pedagogia em harmonia com os programas das escolas normais*. Coimbra: França & Arménio Livresiros e Editores, 3ª ed.
- LEITE, Luis Filipe (1892). “*Do Ensino Normal em Portugal*”. Comunicação apresentada no Congresso Pedagógico Hispano-Portuguez-Americano. Secção Portuguesa. Coimbra: Imprensa da Universidade, , vol 1,
- LIGA NACIONAL DE INSTRUÇÃO (1909). *Primeiro Congresso Pedagógico de Instrução Primária e Popular (1908)*. Lisboa: Impr. Nacional.
- LIGA NACIONAL DE INSTRUÇÃO (1909). *Segundo Congresso Pedagógico (1909)*. Lisboa: Impr. Nacional.
- LIGA NACIONAL DE INSTRUÇÃO (1913). *Terceiro Congresso Pedagógico Em Portugal (1912)*. Lisboa: Impr. Nacional.
- LIMA, Adolfo (1914). *Educação e Ensino*. Lisboa: Guimarães & C.
- LOPES, A. Simões (dir.) (1883). *Conferencias Pedagógicas do Porto em 1883*. Porto: Livraria Portuense de Clavel & C.a Editores.
- LOPES, A. Simões (dir.) (1884). *Conferencias Pedagogicas do Porto em 1884*. Porto: Typographia do Commercio do Porto.
- MACHADO, Bernardino (1892) – *Introdução à pedagogia*. In *Congresso Pedagógico Hispano-Portuguez-Americano*. Secção Portuguesa. Lisboa.
- PIMENTEL FILHO, Alberto (1920). *Lições de Pedagogia e de História da Educação*. Lisboa: Guimarães & C.ª Editores.
- RAPOSO, José António Simões (dir.) (1884). *Conferencias Pedagogicas. Relatorio das Conferencias de Lisboa em 1883*. Lisboa: A. Ferreira Machado & C.A Editores.
- RAPOSO, José António (dir.) (1885). *Conferencias Pedagogicas do Porto em 1885*. Porto: Typographia do Commercio do Porto.
- ROQUETE, J.-I. e FONSECA, José da (1885). *Diccionario dos Synonymos poético e de epithetos da Língua Portuguesa*. Paris: Aillaud, Guillard e Cª.
- SILVA, António Moraes e (1823). *Diccionario da Língua Portuguesa Recopilado de todos os impressos até o presente*. Lisboa: Typographia de M.P. de Lacerda; 3ª edição
- SANTOS, Virgílio (1917). *Disciplina e educação*. Lisboa: Casa Portuguesa
- SILVA, António Moraes. (1823) *Diccionario da Língua Portuguesa Recopilado de todos os impressos até o presente*. Lisboa: Typographia de M.P. de Lacerda; 3ª edição, 2 tomos
- SILVA, António Moraes e (1858). *Diccionario da Língua Portuguesa*. Lisboa: Typographia António José da Rocha.
- SILVA, António Moraes e (1890). *Diccionario da Língua Portuguesa*. Ed. Empresa Literária Fluminense; Rio Janeiro.
- SILVA, Carlos (1896). *O preceptor da infancia – Regras de civilidade para os meninos – Compendio aprovado pela Junta Consultiva de Instrução Publica e adoptado nos principaes collegios de Portugal e do Brazil*. Lisboa: Barros & Mourão: Typ. de Ricardo de Sonza & Salles
- SPENCER, Herbert (1886?). *Da educação intelectual, moral e physica*. Lisboa: Empreza Litteraria Fluminense
- TELES, João José de Sousa (1873). *Ensino Intuitivo: livro destinado às mães e pães de família e às professoras de instrução primária*. Lisboa: Ferreira & Lx., Cª.
- VAIRINHO, João de Sousa. (19..). *1º Congresso Pedagógico do Sindicato dos Professores Primários de Portugal (secção A)*. Porto: Typ. A. Vasconcellos.
- VASCONCELOS, Faria (19?). *Lições de Pedologia e Pedagogia Experimental*. Lisboa: Antiga Casa Bertrand. End. Electrónico: <http://purl.pt/134>

2. BIBLIOGRAFIA

- ABREU, Carlos (1999). *Limpos, sadios e dóceis: História da Saúde escolar em Portugal no Estado Novo (1930 a 1960)*. II vols. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (tese de mestrado)
- ALMEIDA, Virgínia de Castro e (1933). *Crianças Mal Educadas*; Lisboa: Livraria Clássica Editora.
- ARIÉS, Philippe (1988). *A criança e a vida familiar no Antigo Regime*. Lisboa: Relógio d'Água
- AZEVEDO, Rafael Ávila (1972). *Tradição educativa e renovação pedagógica (Subsídios para a História da Pedagogia em Portugal)*. Porto: ed. do autor.
- BAPTISTA, Maria Isabel. (2004). *O Ensino Normal primário. Currículo, Práticas e Políticas de formação*. Lisboa: Educa
- BARROSO, João (1995). *Liceus: Organização Pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: FCG/ JNICT, II vols
- CANDEIAS, António (1994). *Educar de outra forma – Escola Oficina Nº1 de Lisboa 1905-1930*. Lisboa: IIE.
- CARDOSO, Tomás Lopes (1942). *O castigo corporal perante a Pedagogia e o Direito Português*. Porto: Educação Nacional.
- Carvalho, Rómulo de (2001-3ª ed.). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: FCG
- DOMINGUES, Ivo (1995). *Controlo disciplinar na escola – processos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- DORTIER, Jean-François (2004). *Le Dictionnaire Des Sciences Humaines*. Auxerre: Ed. Sciences Humaines
- DOUET, Bernard (1987). *Discipline et punitions à l'école*. Paris : PUF
- FERNANDES, Rogério (1978) – *O Pensamento Pedagógico em Portugal*. Instituto Cultura Portuguesa, (Bib. Breve, série Pensamento e Ciências, nº 20)
- FERNANDES, Rogério (1979). *A Pedagogia Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Inst. de Cultura Portuguesa,
- FERREIRA, António Gomes (1998). *O castigo será reservado a quem dele precisar. Argumentos e critérios da aplicação dos castigos no século XVIII*. In MAGALHÃES, Justino (org.). *Fazer e Ensinar História da Educação*. Braga: Universidade do Minho, pp. 155 a 169
- FERREIRA, Cardona (1972). *Pode o professor bater no aluno?*. Porto: s/ ed., separata da *Revista dos Tribunais* nº 1867
- FONTES, Vítor (1937). *Les Sanctions en education: leur légitimité, leurs modes, leurs resultats*.
- FOUCAULT, Michel (2002). *Vigiar e Punir*. 25ª Ed; Editora Vozes; Petrópolis;
- FRANÇA, Mª Clara Monteiro (2001). *Com tino e compostura, História da disciplina escolar do Liceu Sá da Bandeira (1925-56)*.
- GOMES, Joaquim Ferreira (1996). *Estudos para a História da Educação no século XIX*. Col. Memórias da Educação, IIE.
- GOMES, JOAQUIM FERREIRA (1985). *Conselho Superior de Instrução Pública. Relatórios (1844-1859)*. Coimbra: INIC: Centro de Psicopedagogia da Univ. Coimbra.
- GOMES, Joaquim Ferreira (1994). *O ensino da psicologia e da pedagogia nas universidades portuguesas de 1911 a 1973*. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXVIII-III, pp. 337-370
- GOMES, Joaquim Ferreira (1996). *O ensino da pedagogia e da psicologia nas escolas normais primárias (1862-1974)*. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXX – II
- LOUREIRO, Francisco de Sousa (1950). *Lições de pedagogia e didáctica*. Coimbra: Livraria Gonçalves
- MENG, Heinrich (1970). *Coacção e liberdade na educação. A sanção na relação educativa*. Trad. Mª Helena d'Orey. "Psicologia e Pedagogia". Lisboa: Ed. Moraes.
- MIALARET, Gaston. *L'autorité et les sujets*, in Albano Estrela e Júlia Ferreira (org.). *Violência e indisciplina na escola*, Actas XI Colóquio da Universidade de Lisboa, 22,23 e 24 de Novembro de 2001, pp. 42-49
- NOVOA, António (1987). *Le Temps des Professeurs : Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII-XX Siècle)*. : Instituto Nacional de Investigação Científica

- NOVOA, António (1986). *Do Mestre escola ao professor do ensino Primário: subsídios para a história da profissão docente em Portugal* (sécs. XVI-XX). Lisboa: ISEF
- NOVOA, António (1987). *A História do ensino primário em Portugal*. In *1º Encontro de História da Educação em Portugal: comunicações*. Lisboa: FCG
- NOVOA, António (1995). *Sobre a educação nova: cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941)* Lisboa: EDUCA
- NOVOA, António [D.L. 1993]. *Os professores e as reformas de ensino na viragem do século (1886-1906)*. Porto: Asa
- NOVOA, António (dir.) (1993). *A imprensa de educação e ensino: repertório analítico: (séculos XIX-XX)* Lisboa: Inst. de Inovação Educacional.
- Ó, Jorge Ramos do (2001). *O governo dos escolares. Uma aproximação teórica às perspectivas de Michel Foucault*. Col. Cadernos Prestige 4. Lisboa: Educa.
- Ó, Jorge Ramos do (2003). *O Governo de si mesmo. Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel século XIX – meados século XX)*. Lisboa: Educa
- PARDAL, Judite Maria Correia (1956). *Disciplina Escolar. Castigos Corporais*. Palestra proferida no Curso de Aperfeiçoamento para professores e regentes, 21 de Abril de 1956. Castelo Branco: Tip. Semedo
- PINTASSILGO, J. (1996). *A educação cívica nas escolas primárias da 1ª República portuguesa. 1910-1926* (tese de doutoramento). Salamanca, Universidade de Salamanca – Faculdade de Educação; 2 vols
- PINTASSILGO, J. (1998). *A Educação Moral e cívica no Currículo da escola Primária Republicana – O debate Pedagógico*. In Magalhães, Justino (org.) (1998) – *Fazer e Ensinar História da Educação*. IEP-CEEP, Universidade do Minho.
- PINTASSILGO, J. (2001). *A componente socializadora do currículo escolar oitocentista*. In M. O. Valente, M. F. Sanches & M. M. Vieira. *Itinerários 1 – Investigar em educação*. Lisboa: CIEFCUL, pp. 713-718
- PRAIRAT, EIRICK (2003). *La Sanction en Éducation*. Paris: PUF col. Que sais-je?
- PRAIRAT, EIRICK (2002). *Sanction et Socialisation. Idées, résultats et problèmes*. Paris : PUF ; 2ª edição
- QUIVY, Raimond e Campenhoudt, Luc Van (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- WILSON, Robert McCole (1971). *A Study Towards Corporal Punishment as an Educational Procedure from the Earliest Times to the Present*. Tese apresentada para a obtenção do grau de Master of Arts in the Faculty of Education, Universidade de Victoria <http://www.socsci.kun.nl/ped/whp/histeduc/wilson/index.html>