

OS CASTIGOS ESCOLARES NO IDEÁRIO REPUBLICANO

SCHOOL PUNISHMENTS IN THE REPUBLICAN IDEARIO

Gerlândia da Rocha Luz¹ - UESPI
Paula Katharina Araújo Sousa² - UESPI
Salânia Maria Barbosa Melo³ - UESPI

RESUMO

Castigos escolares são práticas pedagógicas que procuram impor sobre os corpos métodos de punição e correção, legitimando-se no meio escolar e social a partir de discursos que priorizavam a manutenção da ordem, da moral e da disciplina. Assim, este estudo problematiza os castigos escolares como caminho para educar, disciplinar e para se atingir um modelo civilizatório idealizado no período Republicano. Objetivamos analisar os castigos escolares como estratégia disciplinar e como elementos que constituem a cultura escolar e social, visto o distanciamento entre as leis oficiais e as práticas submetidas. A metodologia constitui-se a partir de uma revisão bibliográfica acerca da temática tendo, por exemplo, Talita Dalcin (2005), Michel Foucault (2009), Pierre Bourdieu (1989) e Margareth Rago (2015). Desse modo, entendemos os castigos escolares como atos de violência que acabam por legitimar a opressão, a submissão e o medo.

PALAVRAS-CHAVE: Castigos escolares. Civilização. Disciplina. Ordem. Violência.

ABSTRACT

School punishments are pedagogical practices that seek to impose methods of punishment and correction on bodies, legitimizing themselves in the school and social environment through speeches that prioritized the maintenance of order, morals, and discipline. Thus, this study problematizes school punishments to educate, discipline and to achieve a civilization model idealized in the Republican period. We aim to analyze school punishments as a disciplinary strategy and as elements that constitute school and social culture, given the distance between official laws and the practices submitted. The methodology is constituted from a bibliographic review about the theme, having, for example, Talita Dalcin (2005), Michel Foucault (2009), Pierre Bourdieu (1989) and Margareth Rago (2015). In this way, we understand school punishments as acts of violence that ends up legitimize oppression, submission, and fear.

KEYWORDS: School Punishments. Civilization. Discipline. Order. Violence.

DOI: 10.21920/recei72021723732742

<http://dx.doi.org/10.21920/recei72021723732742>

¹Graduanda em Licenciatura Plena em História, pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI. E-mail: gerlandiarochaluz@hotmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8134-3245>.

²Graduanda em Licenciatura Plena em História, pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI. E-mail: paulakatha@hotmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2624-0574>.

³Doutorado em Educação Brasileira na Universidade Federal do Ceará. Pós-doutora pela Universidade Federal da Paraíba. Graduação em História pela Universidade Federal do Piauí. Mestrado em Educação pela UFPI. E-mail: salaniamelo@yahoo.com.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8642-4757>.

INTRODUÇÃO

A Proclamação da República no Brasil foi constituída a partir de um discurso civilizatório e progressista, pois havia uma necessidade e até mesmo uma obsessão em impor novos padrões de condutas sociais para que o país atingisse um feito modernista. O Brasil, tido como signo de atraso e degradação, propõe-se a nivelar-se aos países europeus, reconhecidos como modernos. Nessa perspectiva, propaga-se certo desenvolvimento na área urbana e industrial, esses avanços foram mais significativos nos principais centros urbanos do país, como São Paulo e Rio de Janeiro, enquanto em outras regiões o processo foi-se designando de forma gradual.

Quando nos referimos ao investimento da área educacional, é preciso reconhecer que a educação escolarizada e de boa qualidade discursivamente idealizada pelo Estado não atingiu toda a população. Decerto, a construção de Grupos Escolares proporcionou um desenvolvimento considerável na instrução pública do país, entretanto, ainda se tratava de avanços perceptíveis nos centros industriais, em outras regiões faltavam prédios adequados ao ensino, material didático, utensílios escolares e um corpo docente preparado. Apesar de todos os problemas educacionais, acreditava-se nela como o meio fundamental para a disseminação de novos costumes, preceitos morais que o Estado considerava como moderno e civilizado.

Segundo Dominique Julia (2001), a cultura escolar caracteriza-se como um conjunto de normas que definem saberes a ensinar e condutas a impor, trata-se de um conjunto de práticas que permitem a propagação desses saberes e a incorporação desses comportamentos, levando em consideração o corpo profissional, sobretudo, os professores, uma vez que são eles os convocados a obedecerem a essas ordens e utilizarem de dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua realização. Assim, esse conjunto de normas, saberes e condutas foram impostos no

ambiente escolar, historicamente, foi espaço de aplicação de castigos corporais, uma prática educativa comum a que recorriam os missionários/educadores desde os tempos coloniais. As ordens religiosas oriundas da Europa que se estabeleciam no Brasil, em especial, jesuítas e franciscanos, aplicavam os castigos físicos, da mesma forma que aplicavam nas escolas que mantinham na Metrópole. O entendimento dos jesuítas era o de que não se poderia conceber disciplina sem obediência. Nesse sentido, e com fundamento no cenário de dominação que se instituiu, o controle e disciplinamento da população escolar eram legítimos porque se inspiravam em regulamentações e políticas educacionais¹, exemplificadas na época pelo plano de estudos jesuítico e pela própria prática cotidiana de controle da população colonizada (CARVALHO et al, 2019, p. 25).

Logo, a criança passa a ser vista como um corpo produtivo e sobre esse mesmo corpo deveria inculcar-se preceitos morais e disciplinares para a realização de um projeto civilizatório para o Brasil, portanto, não seriam medidos esforços na busca pelo alcance desse objetivo. Sendo assim, os castigos escolares constituem-se tendo como prerrogativa o desejo de ordenar e normatizar os indivíduos, atuando como um instrumento de punição e de correção. Os castigos buscam normalizar os desvios dos corpos que fogem às regras e aos padrões de conduta, buscam exercer o controle e a manutenção de uma ordem que promoveria o almejado progresso.

Os castigos escolares são práticas pedagógicas que procuram impor sobre os corpos métodos de punição e de correção, sendo subdivididos em castigos físicos e morais. Até o século XIX, os castigos físicos eram exercidos de forma natural, com a Lei de 15 de outubro de 1827,

os castigos físicos tornam-se proibidos oficialmente, sendo substituído pelos de cunho moral, no entanto, essa realização não se desenvolveu de forma rápida, muitas províncias foram fortemente contra e retomaram de forma silenciosa os castigos físicos, práticas essas que permaneceram na República e que infelizmente se mostram impertinentes na atualidade. O pesquisador César Castro (2012) aponta no regulamento interno da Casa de Educando Artífices do Maranhão no ano de 1855 as regras de disciplinamento que subsistem como forma clara de permanência dos castigos pedagógicos,

- a) repreensão particular, na secretaria do estabelecimento;
- b) repreensão pública, em frente ao corpo formado;
- c) trabalho fora das horas habituais;
- d) exclusão da mesa de uma a três vezes;
- e) outros trabalhos que excitam o pejo e o vexame;
- f) prisão de um a oito dias no xadrez da Casa; e
- g) expulsão da casa.

(CASTRO, 2010, p. 232 apud ARAGÃO; GONÇALVES, 2012, p. 20).

Sendo assim, este estudo promove uma reflexão acerca dos castigos escolares como caminho para educar, disciplinar e atingir um ideal civilizatório. A metodologia constituiu-se a partir de uma revisão bibliográfica acerca da temática, tendo, por exemplo, Talita Dalcin (2005), que retrata os castigos corporais (físicos/morais) que constituíram a educação brasileira, Michel Foucault (2009), no qual buscamos analisar os castigos escolares como estratégia do poder disciplinar, Pierre Bourdieu (1989), a respeito de perceber uma violência, muitas vezes até silenciosa, que permeia o ambiente escolar e Margareth Rago (2015), no qual destaca a educação como um instrumento de imposição, de modelamento dos corpos a partir de preceitos moralistas e civilizatórios. Evidenciamos os castigos como parte da cultura escolar e social, já que se fez perceptível um distanciamento entre as leis oficiais e as práticas submetidas.

A EDUCAÇÃO E A CONSTRUÇÃO CIVILIZATÓRIA

No final do século XIX, idealizou-se no Brasil a constituição de uma sociedade moderna, pois projetava-se uma reconstrução nacional baseada em preceitos progressistas e civilizatórios. Entendemos o ideal civilizatório na perspectiva de Veiga (2002), que compreende:

[...] a análise da escolarização situa-se na continuidade do processo de civilização e que este dispositivo é fundamental para aprofundar a teoria da civilização, na perspectiva de sociedade que se auto-interpreta como tal. A monopolização do saber pelo Estado e a universalização da instrução ampliou para toda a população os modelos de autocoerção, o domínio das emoções, os sentidos de vergonha e pudor, disseminando outra configuração de sociedade ao inventar a educação escolarizada como categoria da atividade social. (p. 97-98).

As elites políticas apropriaram-se do termo civilização, como forma de produzirem sua autoimagem e de estabelecer um padrão universal de moral e de costumes. A escolarização como estratégia de poder, cria saberes ao mesmo tempo em que os condicionam, esse saber monopolizado pelo Estado servil para realizar a difícil tarefa de estender a todos as técnicas das civilidades. Essa preocupação relativa ao ensino - em vista do seu poder de universalização - dotou a escola de instrumentos pedagógicos necessários, presentes no processo de produção e de reprodução das formas sociais aceitáveis, neste caso, o tempo, o espaço, os regimes, os métodos

e as disciplinas. Assim sendo, a instauração da República no país acabou por representar um avanço significativo na busca e na concretização desses ideais. De acordo com Lucema (2007, p. 2):

[...] a ideia de processo civilizador é considerada por duas categorias básicas: poder e violência. O entendimento da tensão entre a necessidade e o monopólio da primeira e o controle social e individual da segunda, dito de forma bastante resumida, estabelece as bases do processo civilizador ocidental.

Portanto, o que vai definir esse processo é a transformação de comportamento, que toma como direção os segmentos das classes sociais mais altas. A ordem, a moralidade, a obediência, são condutas atualmente naturalizadas, mas que se consolidaram a partir de um adestramento social. Notoriamente, para a formação dessa memória civilizatória, foi “necessário muita dor, uma vez que esta construção foi realizada com castigos, torturas, inscrevendo no corpo e na mente as leis que se queria imprimir” (PEREIRA, 2003, p. 113).

A educação representa um aspecto relevante no projeto civilizador de qualquer sociedade, visto tratar-se de um locus privilegiado para a disseminação de novas condutas. Na Primeira República, o ensino foi marcado como condição de reabilitação da população, como um meio de civilizar os costumes. Por outro lado, esse corpo civilizado não seria um corpo qualquer, ele estaria submetido a certos padrões comportamentais, corporais e disciplinares.

[...] sem um controle muito específico do comportamento dos seus indivíduos – isso se inicia na família, mas tem continuidade na escola e em diferentes espaços da vida social – sem formas de canalizar suas pulsões e emoções, nenhuma sociedade pode sobreviver. Portanto, controlar os desejos, distinguir entre as diferentes formas de prazer e enxergar a prudência como uma virtude a ser buscada, tudo isso parece que pode marcar um sentido para a educação numa sociedade onde a ideia de civilização pauta-se no equilíbrio da conduta humana e no controle das paixões e dos sentimentos [...] (LUCEMA, 2007, p. 6).

Desse modo, o processo educacional passa a ser visto como um instrumento salvacionista, no sentido de que os indivíduos chegariam à escola em estado bruto e caberia a esta, principalmente, ao professor lapidá-los. O professor deveria conduzir seus corpos à civilidade por meio dos mecanismos de disciplinamento, era, portanto, necessário canalizar condutas e emoções que fugiam à normatividade e, assim, submetê-los a padrões comportamentais e corporais em nome da ordem, da moral e do controle.

Nesse sentido, é válido destacar a Concepção Higienista¹ como uma das influências para a evolução dos métodos de condicionamento nas escolas, visto que seus discursos transcenderam

¹ No final do séc. XIX, o campo científico brasileiro foi consolidado pela figura do médico. O crescimento populacional dos centros urbanos criou a necessidade de propagar novos conhecimentos referentes à higiene, com o intuito de auxiliar a população no combate à disseminação de doenças. Nesse contexto, os médicos higienistas tornam-se fortes instrumentos no projeto de redenção nacional, através de um discurso constituído de elementos eugênicos, que tinham como finalidade a melhoria da sociedade. A eugenia, em sua forma original, designa o aperfeiçoamento da espécie humana, a construção de uma “raça pura” que estaria ligada ao controle da miscigenação, ao estímulo do cruzamento entre pessoas “bem-nascidas”. Esse conceito ressignificado no discurso higienista buscou aperfeiçoar a sociedade brasileira, promovendo uma mudança de hábitos e de condutas morais e, assim, formar uma consciência higiênica nacional voltada para o progresso do país. “As práticas higienistas não eram vistas apenas como medidas de saúde, e sim, ações que permitiriam uma evolução da sociedade como um todo”. (JANZ, 2011, p 112).

os limites da medicina e integraram-se na gestão política e econômica, sendo fator fundamental para o planejamento e desenvolvimento de normas referentes à organização do espaço físico da cidade e da escola. Portanto, “foi necessário desenvolver projetos que organizassem o espaço escolar a fim de constituir atividades que se adequassem às novas metodologias de ensino propaladas pelo discurso de uma moderna pedagogia (NOVICK; SCHENA, 2010, p. 4). Dessa forma, grupos escolares instalados no início da República destacaram-se por representarem uma organização escolar mais complexa, racional e moderna, proporcionando significativas transformações no sistema de ensino público no país.

O grupo escolar foi constituído em oposição ao modelo da casa-escola. Ante a modesta e arcaica casa-escola, o grupo escolar era apresentado como arrojado, moderno e competente. Era uma verdadeira repartição pública, com horários de funcionamento, postos, hierarquias funcionais, divisões dos alunos por classes, concentração de crianças e docentes, aparelhamento, higiene, pedagogicamente bem instalado e bem localizado (VIDAL, 2006, p. 84-85).

Mesmo que se trate de um ensino restrito e privilegiado - afinal, o projeto educacional idealizado pelo Estado não foi capaz de abranger toda a população - é notório que os grupos escolares designaram a superação do atraso e da precariedade. A arquitetura monumental dessas edificações, além de expressarem sua importância social e política, propagavam a ação do governo em relação à instrução pública. Ademais, o novo modelo escolar exigia a “adoção de uma rede de poderes, de vigilância e de controle envolvendo professores, diretores, porteiros, serventes, inspetores, delegados e diretores do ensino”. (VIDAL, 2006, p. 28). Formando assim, uma ordem disciplinar mais ampla e dinâmica, que perpassa todos os indivíduos que a constituem, configurando a escola como um espaço de ordem, de vigilância e de hierarquização.

Surge, pois, uma produção de saberes científicos voltados para a condição da infância. A criança que recebe a concepção de corpo produtivo e de futura riqueza das nações deveria ser compreendida para, assim, serem definidas suas fases e proporções. Cria-se uma convicção imaginária da criança como um campo facilmente maleável, repleta de características e vícios ocultos, que deveriam ser corrigidos por técnicas pedagógicas. O interesse pela educação desde a infância acaba por revelar uma intenção disciplinadora de moldar “cidadãos” adaptados, que internalizem uma ética comportamental e normativa, para que não interfiram no controle e no desejo elitista de civilização.

Enclausurar a criança pobre nos espaços disciplinares dos institutos profissionais ou das escolas públicas apareceu como a maneira mais eficaz de adestrar e controlar um contingente potencialmente rebelde e selvagem da população, aos olhos dos médicos, filantropos e da classe dominante como um todo (RAGO, 2014, p. 162).

Ainda no período oitocentista, a educação voltava-se para uma disciplina punitiva e violenta que recorria aos castigos corporais. É importante perceber o sistema escravagista e patriarcal como elemento que, de certo modo, propôs a legitimação de uma cultura da violência. Obviamente, “não se pode estabelecer uma relação direta entre os castigos físicos sofridos pelos escravos e as punições escolares, mas é possível tencioná-los, à medida que aconteciam sobre a mesma égide, de uma sociedade baseada em relações violentas” (DALCIN, 2005, p. 34).

Os escravos constantemente foram submetidos aos suplícios como um método de disciplinar e compor um corpo submisso e produtivo. No patriarcalismo, a configuração do pai como “chefe de família”, como o defensor dos “bons costumes”, consolidava o uso dos castigos

como um meio necessário para corrigir a criança e exercer uma ordem no meio familiar. No caso da educação escolar, o aluno que tivesse comportamentos considerados impróprios seria castigado por meio de suplícios físicos ou morais, tendo o propósito de correção e de reabilitação dos corpos para que saísse da situação de um ser não civilizado.

Preocupados em formar cidadãos modernos, os castigos físicos já não eram vistos com “[...] tanta naturalidade, pelo menos pelas instâncias de poder, pois não estavam de acordo com uma sociedade que pretendia ser civilizada e desenvolvida” (ARAGÃO; GONÇALVES, 2012, p. 20). Dessa forma, em 15 de outubro de 1827, foi promulgada a Lei Imperial que incidia sobre a proibição de castigos físicos nas escolas, substituindo-os pelo de caráter moral, notoriamente, essa realização não ocorreu de forma rápida e acabou gerando fortes discussões. Não havia um consenso acerca dos castigos corporais, enquanto muitos encaravam como legítimo meio pedagógico para a manutenção da ordem, outros o configuravam como um ato de violência. Nesse sentido, muitos professores não levavam em conta os textos regulamentados, e sim, suas próprias experiências na prática escolar, demonstrando que, mesmo proibidos legalmente, os castigos eram legitimados no meio social e educacional.

O que se pode esperar da educação tradicional, senão que constitua indivíduos padronizados, dóceis e profundamente autoritários? É para isso que serve a escola burguesa: para fazer pessoas aceitarem cegamente as normas estabelecidas, para inculcar valores sociais e morais da classe dominante, para produzir e reproduzir indivíduos concebidos a sua imagem (RAGO, 2014, p. 194).

Todavia, o ideal civilizatório constituiu-se a partir de mudanças comportamentais no meio social, sobretudo, burguês, modificando os padrões daquilo que é exigido e proibido, elevando o conceito de civilidade a uma categoria que determina os comportamentos sociais considerados aceitáveis. Fortalece-se a imagem da escola como um instrumento de dominação ideológica e de disciplinarização dos corpos, e é nesse sentido que os castigos escolares atuaram como método pedagógico.

OS CASTIGOS ESCOLARES NA PRIMEIRA REPÚBLICA

No decorrer da história, o indivíduo infantil comumente se tornou alvo de práticas violentas, e isso se verifica desde o período colonial, com a presença dos colonizadores e dos padres jesuítas que trouxeram consigo estratégias pedagógicas permeadas de coerção. A educação concedida pelos jesuítas caracterizou-se pelo uso das penalidades físicas na instrução das crianças, e tais meios de punição acabaram por estender-se para o âmbito familiar. Mesmo com a existência da lei imperial de 1827, que estabeleceu a proibição de castigos físicos nas instituições escolares, tais punições continuaram a fazer parte da cultura escolar.

Extinguir uma prática cultural que por séculos foi utilizada como caminho eficaz tanto para ensinar quanto para disciplinar não era tarefa simples. A lei foi criada para regular, porém outros meios são necessários para promover a mudança cultural. Meios e pessoas dispostas a lutarem contra castigos corporais (ARAGÃO; GONÇALVES, 2012, p. 25).

Durante o século XIX, o Brasil procurou formas de sistematizar a educação pública. Para tal, o país abraçou o método de ensino elaborado pelo inglês Joseph Lancaster, conhecido como lancasteriano, mútuo ou monitorial. Esta metodologia tencionava lecionar para a maior

quantidade de discentes possíveis, com a utilização de poucos recursos. A proposta era que os alunos mais adiantados ensinasse aos demais, atuando na condição de monitores que auxiliavam o professor na disseminação do ensino. Com a aplicação do método lancasteriano, em substituição às correções físicas, a estratégia de ensino voltou-se para uma política de “recompensa” e o uso de castigos de caráter moral. A proposta das penalidades morais é proporcionar ao aluno a sensação de constrangimento e arrependimento e, dessa maneira, forjar valores nos sujeitos sociais ao ponto de estes terem suas condutas moldadas de forma natural.

No cenário republicano, vários professores ainda não sabiam a forma certa de agir perante a coibição de castigos corporais, era um ajuste tanto para os alunos quanto para os professores, sendo que estes, em muitos casos, sentiam-se desarmados sem a utilização dos métodos punitivos, assim, a aplicação dos castigos físicos continuou a perdurar, em algumas situações tratava-se de exceções, já em outras era algo que ocorria de forma corriqueira. Alguns pais aplicavam castigos físicos na educação doméstica e como estes julgavam a escola como uma extensão do lar, esperavam que os professores continuassem com o mesmo protótipo.

Segundo Talita Dalcin (2005), mesmo ocorrendo uma cisão que distingue os castigos entre físicos e morais, interpreta-se que os castigos corporais contemplam tanto os castigos físicos como morais, ou seja, os castigos corporais são entendidos como toda a ação punitiva de violência física ou simbólica que é dirigida a partir do corpo daquele que sofre a ação, nesse caso, os alunos. O aspecto que diferencia os castigos é o recurso utilizado, as penitências tateáveis abrangiam as formas de repreensão que ocasionavam marcas perceptíveis na estrutura física dos alunos, ao passo que as punições de teor moral também poderiam afetar o corpo do alunato por meio do cansaço causado.

Alguns dos métodos corporais utilizados e que serão aqui discorridos, trata-se da palmatória, da régua e do banco dos castigos. Ainda assim, outras formas de castigo eram comuns como ficar de joelhos nos caroços de milho, ficar ao sol com uma cadeira na cabeça, permanecer trancado em armário, utilizar a “orelha de burro”, receber beliscões, bem como ter a orelha puxada. A palmatória, também intitulada como “férula” ou “diabo de cinco olhos”, constituía uma expressão de poder, que funcionava como uma ferramenta de edificação, supostamente considerada a penalidade mais vergonhosa e ríspida. Ela demarcou sua postura na escola e no imaginário da coletividade acerca da instituição escolar.

A férula ou palmatória (como é referida nas fontes) se constituía de uma roda de madeira resistente e pesada, de razoável diâmetro, digamos dez centímetros, por uns dois ou três de altura, ou espessura, à qual se ajustava um cabo de aproximadamente vinte centímetros de comprimento, e grossura que permitisse firmeza ao segurar-se o instrumento. Às vezes era peça inteira. (DALCIN, 2002, p. 5).

Assim, os alunos que de alguma forma não acatavam com as normas impostas pela escola e pelo corpo docente, eram punidos com a férula. E essas repreensões também serviam de exemplo para os outros estudantes, para que estes não reproduzissem a transgressão ocorrida. Nesse sentido, a régua também cooperou para essa cultura de penalização no âmbito educacional, sendo utilizada geralmente em testes orais. Os estudantes eram questionados pelo professor em relação ao conteúdo, caso eles não soubessem ou respondessem de forma incorreta, recebiam “reguadas”, habitualmente concedidas nas mãos, podendo ser estendidas para outras partes do corpo. Além disso, é possível destacar os bancos dos castigos como mais uma forma de punição, quando os professores queriam punir seus alunos usando este instrumento, colocavam-nos sentados nos tais bancos de costas para o restante da turma e lá as

crianças castigadas deveriam permanecer paradas e silenciosas até que o professor as liberasse do castigo. Esse banco ficava em um local que permitisse a todos os outros alunos da classe o acesso visual aos castigados.

É perceptível que no regime republicano a disciplina escolar era algo necessário, visto que, era essencial para a formação de uma sociedade adestrada. O que se almejava era um corpo social paciente, moldável e que portasse reações de submissão. E a disciplina trata pontualmente a respeito disso, de um método empregado para endossar o ordenamento das heterogeneidades do ser humano, para mais, ela requer um local onde as práticas das pessoas possam ser observadas, de forma a serem aprovadas ou desaceitas. Assim sendo, o ambiente escolar é mais que favorável para o exercício da vigilância. De acordo com Michel Foucault (2009), o poder disciplinar tem como finalidade adestrar as pessoas para que seja viável a elaboração de indivíduos servís.

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. Em vez de dobrar uniformemente e por massa tudo o que lhe está submetido, separa, analisa, diferencia, leva seus processos de decomposição até às singularidades necessárias e suficientes (FOUCAULT, 2009, p. 195).

O intuito do poder disciplinar é o de prolongar a finalidade dos corpos das pessoas, tornando-as mais passivas e submissas, ou seja, a sujeição elabora um cidadão que seja mais dócil, mais servil, mais produtivo, e principalmente, que não contraria ou questiona o regimento estabelecido. Trata-se de um poder despercebido, que atua no detalhe, o qual consegue efetivar o domínio de forma oculta, sem deixar marcas expostas nos corpos. Assim, fica claro o uso dos castigos pedagógicos como um meio para controlar o alunato, submetê-lo aos protótipos comportamentais considerados convenientes para o regime vigente.

De acordo com Michel Foucault (2009), a escola foi uma instituição que muito contribuiu para a rigidez e a imposição de poder, tratando-se de um local de estabelecimento e de reprodução da disciplina. Para o filósofo, a escola é uma das “instituições de sequestro”, isto é, trata-se de uma instituição que recolhe coercivamente os indivíduos do ambiente familiar ou social mais abrangente e internam-no, para esculpir seus hábitos, suas atitudes. E isso desenrola-se de maneira amena, refere-se a uma sujeição assegurada em comportamentos que devem ser seguidos para que se consiga um corpo social servil.

Ademais, percebe-se como as escolas encontravam-se e ainda hoje permanecem de modo a seguirem um modelo organizacional, no qual os alunos a todo momento possam ser vigiados. Vale salientar, que a figura do professor tem papel importante nesse sistema de vigilância, posto que funciona como um disciplinador, um olheiro que está ali para manter a ordem. É notório que, mesmo recorrendo aos castigos morais, a disciplina não foi desconsiderada no que tange ao monitoramento para com o educando, “para o poder disciplinar o alvo não é mais o espetáculo da pena, inserido numa economia política do corpo: ainda que não se recorra a castigos violentos, e sim aos chamados castigos morais, é sempre do corpo que se trata” (LEMOS, 2012, p. 636).

Ainda a respeito da violência que permeia o ambiente escolar, Pierre Bourdieu (1989) menciona que “o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível que só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 1989, p. 7). Logo, ordena-se por meio das esferas sociais e tais elementos possuem o encargo de compor o corpo social a partir de uma concordância com

relação à ordem vigente. O tipo de violência que não implica em punição física alicerça-se na conscientização de que há uma imposição, seja esta social, econômica ou simbólica. A violência velada passa a conquistar espaço, deixando de lado a coerção aparente, contudo, por não se tratar de uma violência física, ela não se torna menos severa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desejo brasileiro de formar uma nação moderna e progressista demandou mudanças de mentalidades. Nesse contexto, foi necessário introduzir novos valores comportamentais para a constituição de uma sociedade que objetivava ser civilizada e, assim, a educação compõe-se como condição de reabilitação do povo, como um meio de civilizar os costumes. Em vista disso, o Estado propôs-se a defender práticas disciplinares que não empregassem os castigos corporais que com a promulgação da lei imperial de 15 de outubro 1827, que proíbe os castigos físicos, passa a adotar o uso dos castigos morais segundo o método lancasteriano. Entretanto, o texto da lei acabou gerando múltiplas interpretações, sobretudo porque não explicitava como seriam esses castigos. Muitas províncias retomaram a utilização dos castigos físicos como um recurso pedagógico de última instância. Acreditava-se na realização de uma punição branda e moderada, mas como um professor pode exercer um castigo físico de forma branda? Outra questão é que não havia um consenso social se seria melhor o castigo físico ou o castigo moral.

Mesmo com o advento da República, os castigos corporais legitimaram-se na instrução pública com a prerrogativa de ordenar, de disciplinar e de civilizar a população. O uso dos castigos físicos exigia a postura de um professor rígido, firme em suas ações. Ele golpeava o aluno infrator diante de toda a classe como forma não só de punir, mas também de coibir a repetição dos mesmos erros de outros alunos. Muitas vezes, só a visão dos instrumentos de castigo (palmatória, régua) era suficiente para exercer um controle, afinal, o olhar remetia lembranças nos alunos acerca dos colegas que já foram punidos.

Já os castigos morais como conduta disciplinadora buscavam incitar o vexame e a humilhação sobre o aluno. O banco dos castigos, a tática de premiações, são práticas que objetivavam exaltar os bons comportamentos e evidenciar as condutas que não deveriam ser repetidas. Justificados em nome da ordem e da moral, é preciso reconhecer que as práticas dos castigos corporais legitimaram uma cultura do medo e da violência no ambiente escolar. Como ter vontade de aprender, sentindo-se ameaçado? Sentindo dor?

Atualmente, a violência escolar compete a uma coerção representativa que constantemente oprime os estudantes por meio de práticas classificatórias. É perceptível a existência de um controle manifestado por meio das formas de avaliação, na determinação dos conteúdos, na organização do próprio espaço. Muitas instituições ainda utilizam a tática das premiações, buscando exaltar os bons comportamentos a partir dos exames, destacando até mesmo em murais os alunos que melhor se desenvolveram e, conseqüentemente, promovendo um sentimento de disputa entre os demais, percebe-se também o método de divisão das turmas, quando se procuram concentrar de um lado os alunos tidos como persistentes (bons) e no outro, os tidos como ociosos (maus).

Nesse contexto, a necessidade de disciplinar a qualquer custo, de repreender comportamentos considerados inadequados, acabou por inserir os sujeitos em sistemas de normatização e de individualização dos corpos, delimitando o corpo dos alunos como objeto, como foco de investimentos e marcas que contribuiriam para a sua formação e adestramento, desse modo, entendemos os castigos escolares como atos de violência que legitimam a opressão, a submissão e o medo. O processo escolar não deve-se caracterizar pela imposição, pela dor que

corrige e limita. A verdadeira educação deve-se constituir como ato de amor e de liberdade, como chave de esperança e de transformação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Laura Maria Silva. Os castigos corporais na escola nos discursos narrativos nas obras de Machado de Assis, Manoel Antônio de Almeida e Raul Pompéia. In: SIMPÓSIO DE HISTÓRIA DO MARANHÃO OITOCENTISTA, 3, São Luís. **Anais...** Universidade Estadual do Maranhão: 2013. Disponível em: <http://www.outrostempos.uema.br/oitocentista/cd/ARQ/32.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2021.

ARAGÃO, Milena; GONÇALVES, Anamaria. **Práticas dos castigos escolares: enlaces históricos entre normas e cotidiano.** *Conjectura*, Sergipe, v. 17, n.2, pp 17-36, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/1648>. Acesso em: 14 jun. 2021.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CARVALHO, Maria. Elizete Guimarães; MORAIS, Grinaura Medeiros de; CARVALHO, Bruna Katherine Guimarães. Dos castigos escolares a construção de sujeitos de direito: contribuições de políticas de direitos humanos para uma cultura da paz nas instituições educativas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.27, n.102, jan/març.2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601366>. Acesso em: 25 jul. 2021.

DALCIN, Talita Banck. **Castigos corporais nas escolas: disciplinarização e controle dos corpos.** Curitiba. Monografia (Licenciatura em Educação Física). Departamento de Educação Física, Setor de Ciências Biológicas, da Universidade Federal do Paraná.

DALCIN, Talita Banck. **Os castigos corporais como práticas punitivas e disciplinadoras nas escolas isoladas do Paraná (1857-1882).** Curitiba, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação do setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

FOUCAULT; Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** 36 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

FOUCAULT; Michel. **Microfísica do Poder.** 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GRAÇA, Tereza Cristina Cerqueira. **Pés-de-anjo e letreiros de neon: ginasianos na Aracaju dos Anos Dourados.** São Cristóvão: Ed. da UFS, 2002.

JANZ, Dones Cláudio. O valor da Eugenia: eugenia e higienismo no discurso médico curitibano. **Revista Cordis, História, Corpo e Saúde.** Paraná, n.7, pp 87-120, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/cordis/article/view/10380> . Acesso em: 10 maio 2021.

JULIA, Dominique. A Cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação.** Paraná, n° 01, pp 10-43, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749>. Acesso em: 19 maio 2021.

KOERNER, Andrei. Punição, disciplina e pensamento penal no Brasil do século XIX. **Revista Brasileira de Ciências Criminais**, São Paulo, n. 35, pp 205-242, jul./set. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/7cmSNSzCTfpgkDC4xWwr3vQ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 05 jun. 2021.

LEMOS, Daniel Cavalcanti de Albuquerque. Os cinco olhos do Diabo: os castigos corporais nas escolas do século XIX. **Educ. Real**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, pp 627-646, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/mZNkBwyrFJhPpgFCyWW9HPj/?lang=pt>. Acesso em: 23 maio 2021.

LUCEMA, Ricardo. **Norbert Elias**: Corpo, educação e processos civilizadores. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR, 10, Campinas-SP. **Anais...** UNICAMP, 2007. p 1-8. Disponível em: http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais10/Artigos_PDF/Ricardo_Lucena.pdf. Acesso em: 07 maio 2021.

NOVICKI, Elisângela; SCHENA, Valéria. **Os castigos e punições escolares**: uma perspectiva histórica no Paraná, região do Vale do Iguaçu. Faculdade Estadual de Filosofia, Ciência e Letras (UEPR). Paraná, 2010. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/sxv15v>. Acesso em: 15 jun. 2021.

PEREIRA, Maria José de Moraes. Disciplina e Castigo Escolar: a sala de aula e a dor do processo civilizador. **Quaestio- Revista de estudos de educação**, Campinas-SP, ano 05, n.2, nov. 2003. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/1367/1352>. 29 jun. 2021.

RAGO, Margareth. **Do cabaré ao lar**: a utopia da cidade disciplinar. Brasil- 1890-1930. 4 ed. São Paulo. Paz e Terra, 2014.

SCHUEROFF, Dilce; SILVA, Vera. “Não obedeceu, pode punir”: castigos escolares no ensino público primário catarinense (1910-1940). **Revista Pedagógica Chapecó**, v. 19, n. 41, p. 194-208. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3787>. Acesso em: 28 maio 2020.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**. Minas Gerais, n. 21, pp 90-103, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QsmTD5KL9kvn8BF9Z6dSynq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 jul. 2021.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Grupos escolares**: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas- SP: Mercado de Letras, 2006.

Submetido em: julho de 2021

Aprovado em: setembro de 2021