



Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação

ISSN: 0104-4036

ISSN: 1809-4465

Fundação CESGRANRIO

Carvalho, Maria Elizete Guimarães; Morais, Grinaura
Medeiros de; Carvalho, Bruna Katherine Guimarães
Dos castigos escolares à construção de sujeitos de direito: contribuições de
políticas de direitos humanos para uma cultura da paz nas instituições educativas

Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação,
vol. 27, núm. 102, 2019, Janeiro-Março, pp. 24-46
Fundação CESGRANRIO

DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601366>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399562893003>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UAEM redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Dos castigos escolares à construção de sujeitos de direito: contribuições de políticas de direitos humanos para uma cultura da paz nas instituições educativas

Maria Elizete Guimarães Carvalho ^a

Grinaura Medeiros de Moraes ^b

Bruna Katherine Guimarães Carvalho ^c

Resumo

Este artigo problematiza a prática disciplinar associada aos castigos corporais e morais que perduraram por um longo período na história da educação brasileira. Para a realização do estudo, fizemos pesquisas bibliográficas e documentais, dialogando com autores como Veiga, Elias entre outros, e com a documentação normativa expressa em lei. Objetivando refletir sobre a prática disciplinar utilizada na educação, apontamos contribuições de políticas educacionais em direitos humanos como caminhos para a humanização dos sujeitos. No texto, abordamos o campo dos direitos humanos, a fim de compreendemos políticas públicas de valorização da dignidade de crianças e adolescentes. A história dos castigos físicos aplicados nas instituições escolares e em outras instituições está marcada pelo desrespeito à dignidade do educando, por práticas e posturas autoritárias e por políticas de arbítrio, impondo-se a construção de uma cultura de paz e de solidariedade no espaço educativo.

Palavras-chave: Castigos corporais. Instituições. Políticas de direitos humanos. Cultura de paz.

^a Universidade Federal da Paraíba, Departamento de Fundamentação da Educação, João Pessoa, PB, Brasil.

^b Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Departamento de Educação, Natal, RN, Brasil.

^c Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Ciências Odontológicas, Natal, RN, Brasil.

Recebido em: 16 mai. 2017

Aceito em: 01 fev. 2018

1 Introdução

No espaço escolar, registra-se, historicamente, a presença de um conjunto de regras que devem ser obedecidas para que o processo ensino-aprendizagem se desenvolva, configurando-se como um acordo, escrito ou tácito, que orienta as relações entre discentes, docentes e comunidade escolar. Na verdade, essas regras disciplinares estão dispostas em políticas educacionais ou presentes nas práticas cotidianas da sociedade, tornando-se o professor o mediador desse contrato pedagógico, em que os conflitos precisam ser evitados, a submissão garantida, estabelecendo-se padrões comportamentais e normas a serem seguidas pelo educando.

Considerando o contexto atual e as políticas educacionais em Direitos Humanos, autores como Freire (2006), Sacavino (2008), Schmidt (2008), entre outros, discutem sobre a necessidade de vivenciarmos uma educação para a paz e para a segurança humana nas instituições educativas, uma educação que seja orientada por uma pedagogia da solidariedade, da tolerância, e que tenha em vista o desenvolvimento de práticas educacionais humanas e humanizadoras.

O 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.

O olhar jesuítico, face à necessidade de correção de falhas cometidas, encontra justificativa na cultura europeia transposta para a colônia, como explica Aranha (2006):

Como o uso de sanções violentas era hábito europeu naqueles tempos, esse costume foi trazido para cá. As penalidades variavam conforme a gravidade da culpa, usando-se o açoite, o tronco e até mutilações, cuja execução devia ser pública e exemplar (p. 142).

¹ Estamos, nesse texto, denominando de políticas educacionais a regulamentações, normatizações e legislações que orientam ações e práticas educativas e dispõem sobre saberes e fazeres no cotidiano escolar.

A repreensão dos alunos pelas “faltas” ou “erros” cometidos no processo ensino-aprendizagem, ou mesmo a dificuldade na memorização do “ponto”, resultava em castigos físicos, em penalidades apontadas tanto nos regulamentos das congregações como na prática cotidiana.

Veiga (2003, p. 501) apresenta a concepção das punições educativas para as congregações lassalistas no século XVII, como “[...] um meio pedagógico importante para manter a ordem em sala de aula [...]”, ou seja, o castigo era considerado um artefato pedagógico, sendo possíveis:

[...] punições através de palavras e de penitências e pelo uso de instrumentos como a fêrula, o chicote ou a disciplina (um bastão de 8 a 9 polegadas, na ponta do qual estão fixadas 4 a 5 cordas e cada uma delas terá na ponta três nós) e finalmente a expulsão (VEIGA, 2003, p. 501-502).

Face a uma cultura da disciplina e da punição, a educação absorvia seus pressupostos e tornava-os presentes na forma de prêmios e castigos, nos processos de verificação da aprendizagem. Podemos observar que o *Ratio Studiorum*, baseado nas disposições regimentais da Companhia de Jesus, estava impregnado desses preceitos. Ora, a institucionalização da escola já apresentava como princípios a hierarquia, a disciplina e a submissão, sabendo-se que a ordem era mantida, muitas vezes, pela utilização da prática do castigo corporal.

Nesse sentido, experimentava-se a prática pedagógica de/para a violência, prática que não contribuía para a formação de uma consciência da paz, como compreendida atualmente, com a introjeção de valores que hoje entendemos como sendo de desrespeito a si e ao outro, de intolerância e de indiferença. A nosso ver, a política de dominação da Metrópole sobre a Colônia refletia-se nas relações sociais e na vida cotidiana, no patriarcalismo instituído e legitimado, reinterpretado nas relações professor x aluno, no poder de um sobre o outro.

Aranha (2001, p. 158), reiterando a discussão sobre a prática dos castigos na instituição educativa, apresenta a ilustração de um sinete de uma escola inglesa do século XVI, em que podemos ler: “Quem poupa a vara odeia a criança”, o que significa o uso da violência física para a manutenção da disciplina e da ordem no âmbito da escola, como prática legítima. Isto é, a correção, pela vara, das falhas das crianças era vista como uma das formas de preservá-la da sua própria natureza.

No século XVI, e com o surgimento dos colégios, desde o século XV, já se disseminara uma “nova disciplina”, “um sistema disciplinar cada vez mais rigoroso” (ARIÈS, 2011, p. 117), em que o diretor e os mestres eram depositários de poderes absolutos, utilizando-se disciplina e castigos corporais como instrumentos de ‘treinamento’ das crianças e dos jovens escolares.

É possível salientar, então, que a prática dos castigos escolares é anterior ao processo de colonização, situando-se na evolução da escola medieval para a instituição colegial, em que os estudantes eram submetidos a uma disciplina que na atualidade consideraríamos humilhante, a uma hierarquia autoritária e a expiação das faltas cometidas. A partir do final da Idade Média, “[...] a juventude escolar seria organizada com base em novos princípios de comando e de hierarquia autoritária” (ARIÈS, 2011, p. 116). Nesse novo sistema disciplinar, os mestres assumem uma responsabilidade para além da instrução, preocupando-se também com a formação moral dos alunos, o que exigia a adoção de práticas disciplinares como a vigilância constante, a delação e a humilhação presente nos castigos corporais.

As correções disciplinares faziam parte de um processo civilizador que intencionava transformar condutas, isto é, “uma mudança ‘civilizadora’ do comportamento” (ELIAS, 1993, p. 198). Ainda, conforme N. Elias, somente podemos compreender as políticas educacionais, do final da Idade Média, que apontavam para a prática dos castigos físicos nas escolas e, posteriormente, para os morais, como parte de um processo que modificava “a regulação de toda a vida instintiva e afetiva” (p. 194), por meio do controle e do autocontrole.

Com essas considerações, queremos problematizar o porquê da presença de instrumentos físicos e práticas de punição na educação, ao longo dos séculos, como permanência histórica avessa ao ato educativo e a uma cultura de paz. Para tanto, é nosso propósito refletir sobre políticas de controle e práticas disciplinares, utilizadas na educação, apontando contribuições de políticas educativas em direitos humanos como caminhos para a humanização dos sujeitos educativos. Nesse sentido, a construção cotidiana de práticas pedagógicas em Educação em Direitos Humanos (EDH), fortalecidas por políticas de direitos humanos, pode contribuir para uma cultura de paz no ambiente escolar, encerrando uma história que desconsiderava a dignidade, que buscava controlar os corpos e as mentes dos educandos.

Na verdade, o poder disciplinar, exercido na escola pela vigilância e pelos castigos, visava à preparação dos estudantes às normas institucionais, corrigindo-os pela coação e pela imposição. Na perspectiva de Foucault (1987, p. 143), o “poder disciplinar é com efeito, um poder que, em vez de se apropriar e retirar,

tem como função maior ‘adestrar’; ou, sem dúvida, adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor”.

Com o propósito de colaborar com essa cultura de paz nas instituições educativas, passamos a refletir sobre a existência dos castigos corporais e morais nas instituições escolares, sobre as determinações legais ou normativas que os disciplinavam, tomando as fontes escritas (bibliográficas e legais) como orientações nessa discussão.

2 Práticas disciplinares no transcurso histórico-educacional e a humanização dos sujeitos escolares

A História da Educação brasileira é marcada por regulamentações, discursos, ações e práticas disciplinares que ocuparam posição de destaque no cenário das escolas. Já no Brasil Colônia, o Plano de Estudos dos Jesuítas, organizado em 467 regras, prescrevia que os colégios deveriam nomear um corretor, que não fosse membro da Companhia, com a finalidade de castigar os alunos que infringissem as regras, quando as boas palavras e exortações não bastassem. Na impossibilidade de haver um corretor, os transgressores poderiam ser corrigidos por meio de algum estudante, designado para essa função. Os estudantes que não aceitassem os castigos corporais deveriam ser excluídos do colégio. Os franciscanos, que também tiveram grande atuação missionária/educativa no Brasil, utilizavam em suas escolas e doutrinas, os castigos corporais.

Ora, desde o início da escolarização, os castigos eram comuns, articulando-se com a prática da instrução, conforme Alves (2013, p. 2):

A pedagogia jesuítica pregava abertamente a necessidade de punições corporais para bem educar as crianças. Isso era posto em prática nas primeiras escolas e colégios brasileiros, e tais concepções pedagógicas estendiam-se ao âmbito da família, conformando um universo cultural de práticas e representações comuns àquele tempo histórico.

Mas em que transgrediam os estudantes? Nesse sentido, podemos identificar no *Ratio Studiorum*, Regra 43, do Prefeito dos Estudos Inferiores, que tratando da ordem e da disciplina, aconselhava que não fossem toleradas “armas, preguiça, corridas e gritos, nem permitidos juramentos ou agressões verbais ou gestuais” (SOUZA, 2003, p. 43), e aconselhava também, a proceder, nas punições, “com espírito de doçura, conservando a paz e a caridade com todos”. Nessas regras,

ressaltam-se a obediência e o conformismo como valores a serem preconizados pela escola, devendo o professor estar vigilante ao cumprimento das prescrições disciplinares pelos alunos. Assim, a submissão era enfatizada, a repetição ressaltada, constituindo-se a discussão ou o descumprimento das regras uma perturbação da ordem instituída. As transgressões resultavam em punições aplicadas em forma de castigos físicos – somente nos casos mais graves – ou morais. Verifiquemos a Regra 39:

Regra 39 Comum aos Professores dos Estudos Inferiores. Nada mantém tanto a disciplina como a observância de regras. Portanto, a principal preocupação do professor deve ser a de que os alunos observem tudo o que está prescrito nas Regras e cumpram todas as prescrições respeitantes aos estudos; trabalharão melhor com a esperança de receber honrarias e prêmios e receio de vergonha do que com castigos físicos (SOUSA, 2003, p. 42).

A prática da punição foi amplamente utilizada nas escolas e seminários no período colonial. Ora, “a cultura portuguesa baseada na crença de um mundo teocêntrico e, por isso mesmo, acabado, impunha a correção individual, mesmo que a maioria incorresse em desvios” (PAIVA, 2007, p. 49). Essa imposição chegava aos colégios, que, naquele contexto, significavam adesão à cultura portuguesa, espaços de vigilância, considerando a preservação da ordem, a continuidade e a imutabilidade de valores e posturas.

Por outro lado, o ideário pedagógico orientador do *Ratio Studiorum* corresponde “ao que passou a ser chamado na modernidade como pedagogia tradicional” (SAVIANI, 2007, p. 58) e, por sua visão essencialista, buscava atingir a perfeição humana. Nesse sentido, justificava-se a prática educativa alicerçada na correção e nos castigos, pois, à educação “cumprir moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano” (p. 58).

Merecem destaque as orientações presentes nas Regras para que a ação corretiva ocorresse “na medida do possível”, “com espírito de doçura, conservando a paz e a caridade com todos”, e ainda: “trabalharão melhor com a esperança de receber honrarias e prêmios e receio de vergonha do que com castigos físicos”. É possível perceber sinais do espírito civilizador nas estratégias de correção, embora saibamos que a prática cotidiana se impunha em maiores proporções que as regulamentações. Com isso, a indisciplina, compreendida como “um conjunto de comportamentos socialmente inaceitáveis, que podem ir desde o incumprimento das normas estabelecidas até atitudes de confrontação” (VENTURA et al., 2016, p. 994), não

era tolerada. Os alunos seriam castigados em caso de desrespeito às prescrições normativas e descumprimento dos estudos, uma prática legitimada tanto pelas regulamentações educacionais como pelas relações humanas processadas na colônia, constatando-se, no período colonial, uma relação de submissão e dominação entre alunos e mestres, com a valorização dos deveres, em detrimento dos direitos.

Os castigos físicos aplicados aos estudantes nas escolas foram diversificados de acordo com o modelo de cada instituição, e conforme a visão de mundo de cada época. Iniciados com as práticas disciplinares da Companhia de Jesus, os castigos permaneceram durante a vigência das aulas régias, após a expulsão dos jesuítas – apesar do ideário iluminista que fundamentava as reformas pombalinas – chegando aos séculos XX e XXI esse desejo de modelar o educando pela prática educativa.

Com a vinda da família real para o Brasil, já no século XIX, a aplicação dos castigos continuou mesmo nas escolinhas elementares de ler e escrever. Somente mais tarde é que essa prática começou a ser questionada como a forma mais apropriada de controle disciplinar.

Não é por sadismo que a escola tradicional exige silêncio e imobilidade, que faz colocar os alunos em filas e que concede tanta importância ao aprendizado das regras, inclusive ortográficas e gramaticais. É porque se apoia sobre uma pedagogia da disciplina, da antinatureza. É, mais profundamente ainda, porque considera a natureza da criança originalmente corrupta (CHARLOT, 2013, p. 178).

Nessa compreensão, os castigos eram aplicados para corrigir a antinatureza ou a natureza corrompida da criança. E apesar das primeiras leis gerais do ensino do Império, tanto a de 1827, quanto a de 1854, não referirem a aplicação de castigos físicos, nem por isso deixou de ser prática comum nas escolas. A lei apenas omitiu-se a esse respeito, focalizando, no entanto, os castigos psicológicos e morais.

Observemos a disciplina do artigo 15 da Lei de 1827, ao sinalizar que os castigos serão os praticados pelo método Lancaster, ou seja: “Art. 15. Estas escolas serão regidas pelos estatutos atuais se não se opuserem a presente lei; os castigos serão os praticados pelo método Lancaster” (BRASIL, 1827). O método lancasteriano ou ensino mútuo introduziu na escola novos procedimentos, em que as atividades educativas eram divididas entre professor e melhores alunos (monitores), tornando possível a aprendizagem de centenas de estudantes. Esses monitores, além de contribuírem no desenvolvimento das aulas, tinham a obrigação de vigiar e zelar pelo comportamento e pela ordem da classe.

Ora, pelo visto, os castigos eram naturalizados, não se pensando nos direitos dos alunos ou em sua humanização. A própria legislação dispunha sobre castigos, configurando-se como uma representação dos discursos, ideias, práticas, comportamentos que permeavam a sociedade.

Retomando o método lancasteriano, percebemos que este instituiu uma nova forma de proceder em relação à disciplina escolar, não comportando os castigos corporais. Por sua vez, o Regulamento de 1854, em seu artigo 72, estabelecia sanções que iam da simples repreensão e realização de tarefas após o término das aulas, a comunicação aos pais para castigos maiores, “outros castigos que excitam o vexame”, até a expulsão da escola, (COLEÇÃO..., 1854), o que significava a continuidade dos castigos na instituição familiar. Nesse sentido, as disposições regulamentares são contraditórias, pois a realização de tarefas após o término das aulas implicava exploração das possibilidades físicas do estudante, algo que poderia exaurir não apenas suas forças físicas, mas também as psicológicas.

Entretanto, apesar das determinações legais de 1827, algumas províncias oficializavam a prática de castigos corporais e morais, como a do Maranhão, Paraíba, Mato Grosso, Minas Gerais, entre outras (ARAGÃO; FREITAS, 2012), pela legislação ou regulamentações, ou mesmo, era utilizada a partir da autorização dos pais, do costume que se transformara em *habitus* nas escolas e na prática docente. Nesse sentido, pais e educadores incorporavam as práticas sociais/educacionais do castigo corporal como punição ao estudante, o que refletia o modelo de sociabilidade proposto naquele cenário histórico, em que formas de pensar, de agir e de se comportar eram impostas. No entanto, e citando Bourdieu (1983, p. 106), o *habitus* não é “uma espécie de essência a-histórica”, podendo, se contrariado, constituir-se o espaço de “forças explosivas (ressentimento) que podem esperar (ou melhor, espreitar) a ocasião para se exercerem, e que se exprimem no momento em que as condições objetivas se apresentam”.

Vejamos o que afirmam as autoras Aragão e Freitas (2012) sobre a prática dos castigos na Província da Paraíba:

Na Província da Paraíba, o uso de castigos físicos era tão frequente que, ao invés de engendrar meios de coibir sua prática, o caminho escolhido foi o de regular seu uso. Dessa forma, os castigos corporais foram oficializados por meio de um decreto da Assembleia Legislativa, através da Lei 20, de 6 de maio de 1837, que estipulou o número de palmatoadas que cada aluno deveria receber, de acordo com a idade e a ação realizada (ARAGÃO; FREITAS, 2012, p. 21).

E também o trecho de uma carta de um professor publicada no jornal paraibano “O Publicador”, em 22 de julho de 1868, que informa a quantidade de palmatoadas aplicadas a alguns alunos para “syndicar a desordem”, e que está de acordo com o estabelecido na Lei mencionada:

[...] Na segunda feira (13 do corrente) quando cheguei à aula, foi o meu primeiro serviço syndicar a desordem e todos seus pormenores, sendo castigados com seis palmatoadas cada um de seus autores, em cujo número achava-se o filho da escrava, do qual o Sr. Anunciante mostra-se compadecido pelo rigoroso castigo que lhe foi aplicado, em punição d’aquella mesma falta que ele em sua censura chama espectáculo vergonhoso e digno da publica indignação! (O PUBLICADOR, apud SILVA, 2015, p. 78).

Nessa configuração, não existia espaço para uma cultura da paz em instituições educativas como escola, família. A paz é “uma condição na qual indivíduos, famílias, grupos, comunidades e/ou nações experimentam baixos níveis de violência e gozam de relações mutuamente harmoniosas” (ANDERSON, 2004, p. 103, tradução nossa).

A substituição dos castigos físicos por novos métodos disciplinares foi alvo de discussão na sociedade imperial, estando presentes na historiografia educacional brasileira e nas discussões de autores estrangeiros (MANACORDA, 1992). Havendo a necessidade de castigar as crianças, para o bem de sua educação, vigorou a dúvida sobre a forma mais apropriada de punir. Se uma convicção se formava contra os castigos corporais, considerava-se substituí-los por sanções de cunho moral e psicológico. Ora, as regulamentações educacionais apontavam para essa nova maneira de disciplinar, e diríamos, de constranger o educando, que predominou ao longo do século XX, quando ainda coexistiam os castigos físicos. Lembrando que tais correções, muitas vezes, tinham a autorização dos pais. É nesse sentido o depoimento do Professor Manuel Teixeira Coelho, em Processo Inquiratório de 1879 (SÁ; SIQUEIRA, 2006, p. 5):

[...] nesta escola, pela praxe antiga e revelada, meus antecessores castigavam os alunos com palmatória, e eu continuei até o dia 4 de agosto último, quando o cidadão Boaventura José das Neves levou uma queixa à Inspetoria Geral das Aulas por ter castigado a um aluno Cantílio Lemes de Arruda, queixa esta que tive de responder em 9 do dito mês, e daí para cá, tenho castigado àqueles meninos cujos pais ou educadores autorizaram-me que assim praticasse nas suas faltas.

Nesse contexto educacional, percebemos a formação de uma sociedade disciplinar, de adestramento dos corpos. “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 1987, p. 126). Na disciplinação dos corpos, configuraram-se imposições, “proibições ou obrigações”. Pelo visto, na escola, os castigos corporais impunham-se como “praxe”, confrontando-se as regulamentações do poder público com a autorização dos pais e com os costumes, percebendo-se a distância entre as disposições normativas e seu cumprimento.

Na Corte, podemos observar que não havia unanimidade quanto à questão dos castigos físicos. Se, de um lado, as famílias aparecem protestando e acusando o Estado e os professores, seja por denúncia à imprensa, seja por cartas aos delegados ou à inspetoria de instrução, de outro, há um grupo de pais e de docentes que estava acostumado a educar dessa forma. Os pais utilizavam os castigos corporais e muitos desejavam que, na educação, professores continuassem castigando os alunos. O Estado, por sua vez, admoestava os professores que deveriam proceder segundo a paciência e a bondade, encarando o magistério como uma missão muito elevada de verdadeiro sacerdócio e de provação diária. Era uma prática que se legitimara pelo costume e pela tradição, mas que começava a encontrar dissidência nas vozes de alguns grupos sociais.

Considerando esses protestos, o controle disciplinar na escola por meio dos castigos físicos passou a ser ponderado, sem, no entanto, acontecer uma ruptura com a prática na sua origem. Apenas os mecanismos de punição física sofriam uma espécie de abrandamento, dividindo esse espaço com outros tipos de castigo de ordem psicológica e moral. A suavização no excesso de castigos implicava a diminuição do abuso do poder de punir.

Trazemos da literatura um importante exemplo dessa punição moral que maltratava a dignidade do educando:

Quanto ao requinte da exposição no refeitório, mãos cheias de sapotis, não houve meio de obrigar-me Aristarco. Concordara em ficar de pé; não era pouco. Franco naturalmente submeteu-se e lá esteve, braços abertos, a fazer de fruteira no interesse do sistema das punições morais. Tanto melhor para o sistema (POMPEIA, s.d., p. 71).

Considerando tais sansões, inquieta-nos a ideia de não haver questionamento quanto aos sentimentos dos alunos, suas reações face ao constrangimento a que se obrigavam disciplinarmente. Que ensinamentos resultavam de sansões corporais

ou morais? Por muito tempo, é possível que a literatura sobre as práticas escolares tenha minimizado ou suavizado a questão, pois raramente encontramos narrativas de reações dos alunos aos castigos impostos.

Nessa conformação, já no final do século XX e início do século XXI, temos assistido a uma história de violência nas escolas. No entanto, modificaram-se as formas de educar, os fins da educação e as exigências e demandas da sociedade. Com isso, os castigos físicos foram extintos. Na verdade, refletindo sobre a questão, não podemos afirmar que totalmente, pois casos ainda ocorrem, apesar de isolados. E, em um novo cenário, os discentes, de agredidos física e moralmente no passado, passaram a agressores, invertendo-se, em alguns casos, a história de desrespeito ao outro, percebendo-se necessária e urgente a construção de uma cultura da paz e de direitos humanos no espaço escolar.

Na década de 1920, a Reforma do Ensino de 1925 proibiu, em definitivo, os professores de castigarem fisicamente os alunos e estabeleceu penas disciplinares como admoestação, repreensão, privação de recreio, reclusão na escola, suspensão da frequência com a comunicação aos pais ou responsáveis, cancelamento da matrícula e suspensão de até três meses.

O Regulamento do Ensino Primário assinado por Francisco Campos em Minas Gerais, em 1927, estipulava que as únicas punições admitidas na escola primária seriam as notas más, a reclusão na escola após os trabalhos escolares e o comparecimento perante o diretor ou o inspetor, ao passo que estariam banidos do ambiente escolar os castigos físicos, as posições humilhantes, a privação de refeições, do recreio e da assistência a uma lição. Apesar de perceber-se o espírito escolar que orienta a disposição legal, encontramos 68 artigos que tratam das punições e sanções disciplinares, na perspectiva de que a utilização de práticas corretivas na infância contribuiria para a disciplinarização do povo brasileiro e efetivação do projeto civilizatório e modernizador da sociedade.

O abrandamento das práticas disciplinares, de forma a suprimir os castigos corporais das sanções prescritas pelos regulamentos escolares, substituindo-os por penalidades de cunho moral, possui complexas relações com a ideologia e as práticas sociais típicas de uma sociedade em transformação que, paulatinamente, substituiu a antiga “ética paternalista cristã” pela ética capitalista, alicerçada pelos valores liberais.

No contexto atual, a temática em discussão desperta o interesse e a reflexão de educadores, por vivermos um momento de transição de cultura e de paradigmas, em que as informações, a tecnologia e, acima de tudo, os direitos humanos ocupam

espaço privilegiado, respaldando o indivíduo e os grupos sociais, na defesa da dignidade e dos direitos. Podemos então questionar as práticas corretivas e de coerção utilizadas nas instituições escolares e legitimadas pela legislação, em que os procedimentos desvinculados do convencional resultavam em castigos aviltantes aplicados pelos educadores aos estudantes.

Na percepção dos Direitos Humanos, os educandos que sofreram castigos corporais ou morais ao longo da história da educação são considerados vítimas, pois sofreram o apequenamento de sua dignidade, em sua vivência como sujeitos de direito (CARBONARI, 2007).

Os Direitos Humanos, entendidos como reivindicações morais e históricas, não surgem todos de uma vez e nem de uma vez por todas (BOBBIO, 2004), e são resultantes de “um trabalho sem trégua” (JHERING, 2002, p. 27), tanto do poder público como da população. Constituem uma invenção/criação humana, um constante processo de construção e de reconstrução.

Historicamente, registra-se o nascimento dos direitos humanos na Declaração dos Direitos da Virgínia de 1776, com suas ideias de liberdade e igualdade entre os seres humanos, reafirmadas e reforçadas na Declaração de Independência dos Estados Unidos da América, em 1776, e na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789 (COMPARATO, 2007).

Na segunda metade do século XVIII se produziram as primeiras expressões oficiais de direitos humanos e sua institucionalização, baseadas na igualdade de natureza e dignidade do ser humano. Estas declarações não nasceram unicamente de sábias reflexões de pensadores senão que também se originaram em situações políticas críticas, revoluções ou guerras (MAGENDZO KOLSTREIM; BRAVO, 2015, p. 27, tradução nossa).

Nesse novo contexto, tem início o relaxamento do sentido de disciplina como humilhação, tratando-se “agora de despertar na criança a responsabilidade do adulto, o sentido de sua dignidade” (ÀRIES, 2011, p. 119).

Vale ressaltar, que embora as ideias de liberdade e igualdade tenham surgido na segunda metade do século XVIII, o reconhecimento da fraternidade só foi alcançado com a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, quase dois séculos depois (COMPARATO, 2007).

No entanto, apesar dos documentos e políticas de direitos humanos, entendemos que a fraternidade e o respeito à dignidade ainda não se efetivaram na sociedade e no ambiente escolar. A indisciplina faz parte da vida das nossas escolas e da vida dos nossos alunos.

Observamos que atitudes de desrespeito estão tornando-se práticas comuns nas escolas, práticas que estão entrelaçadas com a sociedade, a família, a escola, o professor e o aluno. São problemas oriundos da cultura familiar, da cultura de rua, carências, influências negativas da TV, de toda a mídia, o que demanda uma atuação organizada e articulada em todos os grupos sociais envolvidos.

A expansão do acesso à escola pública, proporcionando a frequência de alunos de diferentes culturas, contribuiu para a modificação do cenário escolar. Se a escola do passado era silenciosa e disciplinada é porque dela fazia parte apenas uma parcela da sociedade, parcela esta que controlava os bens materiais e culturais disponíveis. Com a democratização da escola pública, o acesso das classes populares, e fatores como a participação da mulher no mercado de trabalho, a fragilidade das políticas públicas para a educação, o cenário educacional modificou-se. Entendem-se, então, a escola e a sala de aula como espaços de contradições e de conflitos.

Nesse contexto, percebemos que o sistema educacional está em crise. Porém, compreendemos que a crise é produtiva, no sentido de procurarmos soluções, nos inquietarmos, buscarmos novos caminhos. Então, questionamos: o que faremos para favorecer a disciplina no ambiente escolar? Perguntas como essas permeiam a mente dos professores em todos os lugares/espacos do mundo. O primeiro passo seria tentar entender o porquê do comportamento do aluno. Construir um espaço dialógico e interativo na sala de aula, na escola. O professor que apenas quer obter o silêncio de seus alunos demonstra ter uma visão estreita do processo educativo. O importante é mostrar limites, como também possibilidades. A educação por coação produz uma personalidade dependente, imatura e pouco criativa. Já a educação pelo diálogo produz sujeitos autônomos e conscientes de suas potencialidades. A Educação em Direitos Humanos orientaria, no cotidiano escolar, a passagem da disciplina como prevenção pelo controle externo dos corpos, para a convivência dialógica e fraterna, em um processo de construção social, baseado no diálogo e na liberdade de escolha. “No fundo, trata-se de buscar que cada circunstância escolar seja um espaço de aprendizagem, uma experiência de vida que ajude a formação do sujeito de direitos” (MAGENDZO KOLSTREIM, 2006, p. 56, tradução nossa).

Por outro lado, sem uma definição clara do seu papel, o professor não estará em condições de educar. A falta de convicção da proposta do professor pode ser

considerada como um dos problemas que gera a indisciplina no âmbito escolar, sendo importante atentarmos também para sua formação. Nesse sentido, “Os professores necessitam capacitar-se continuamente para o estabelecimento da educação para a paz”, [...] tornando-se urgente “cuidar do clima escolar e contribuir para organizar consensos baseados no respeito às diferenças”. “É preciso construir diálogos capazes de sedimentar a cultura com um novo rosto” (VASCONCELOS, 2017, p. 911), o rosto da paz.

Trata-se então do redimensionamento do problema. A questão central está na organização do trabalho coletivo em sala de aula para se realizar a construção do conhecimento. Quando o professor é o articulador no processo de aprendizagem, deve assumir também seu papel de agente histórico de transformação da realidade, por meio de um ensino exigente e criativo, favorecendo a troca de saberes e conhecimentos, encaminhando os sujeitos aprendentes para a autonomia. Cabe ao professor não somente resgatar valores do passado, mas estar aberto aos valores emergentes, em função das necessidades colocadas pelas contradições históricas.

Outras atitudes importantes fortalecem as relações entre professores e alunos, além do diálogo. Falamos da arbitragem, da formação de conselhos, de espaços de negociação e renegociação de regras, que podem contribuir no combate a indisciplina. Essas atitudes sugerem deixar os alunos livres para falar sem que a fala seja objeto de punição, permitindo regular e responsabilizar o comportamento dos estudantes, fazendo-os perceber as regras não só como obrigações ou sanções, mas também como direitos. Os alunos precisam ter clareza do seu comportamento e do comportamento dos outros, das modalidades de relacionamento, das noções de hierarquia, de autoridade, de afeto e cumplicidade envolvidos, como também dos benefícios e das possibilidades que uma cultura da paz pode suscitar para a melhoria de suas vidas.

Desse modo, os estudantes vão percebendo as vantagens e desvantagens para si e para os outros no que concerne a poderem optar sobre suas vidas e sobre os fatos que lhes dizem respeito. Nesse diálogo educativo, desenvolve-se a consciência de um sujeito de deveres e de direitos, em que os direitos humanos se intensificam como alternativas para uma vida com dignidade. A construção do sujeito de direitos encontra explicação na compreensão de Carbonari (2007, p. 177): “O sujeito de direito não é uma abstração formal, é uma construção relacional, é intersubjetividade que se constrói na presença do outro e tendo a alteridade como presença”.

Para tanto, a observância de princípios como o diálogo – ouvir e conversar –, a conscientização, o respeito à alteridade, a solidariedade contribuem para a construção de uma pedagogia da/para a paz e orientam o fazer pedagógico dos

educadores. A criação de uma cultura de Educação em Direitos Humanos no ambiente educativo e a compreensão do que seja o sujeito de direitos são tarefas de todos os atores envolvidos no processo educacional, em sua articulação com as famílias e com a sociedade.

Nesse sentido, políticas educacionais que respeitam os direitos humanos estão sendo constituídas, tomando como fundamento a Constituição Federal de 1988 que dispõe uma nova visão sobre a criança e o adolescente, compreendendo-os em sua plenitude como sujeitos de direito. Essa nova concepção permeia a disciplina do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, que corrobora com uma cultura de paz, de diálogo e de respeito, proibindo a violência contra a criança e contra o adolescente, colocando a responsabilidade pelo seu bem-estar e proteção na tutela do Estado, da família e da sociedade. Essa norma desautoriza as correções disciplinares, tanto físicas como morais, protegendo a dignidade de crianças e adolescentes contra abusos de poder, orientando para uma cultura de paz e de respeito ao educando (BRASIL, 2014).

Nessa configuração, políticas públicas de direitos humanos apresentam-se como regulamentações direcionadas a populações vulneráveis, e nesse caso, a educandos crianças e adolescentes, assegurando-lhes direitos de cidadania, orientando a escola e os educadores sobre ações, projetos e práticas educativas.

Ao longo do século XX, vários instrumentos normativos, tanto internacionais como nacionais, preocuparam-se com a proteção de crianças e adolescentes, que não mais podiam sofrer violação à sua integridade física, moral e subjetiva, seja na família, na escola ou no trabalho. Tais regulamentações orientaram-se por valores e princípios humanos e humanitários, pelo respeito ao ser humano e à sua dignidade. Sem esquecer as importantes Convenções da Organização Internacional do Trabalho – OIT (1919, 1936, 1999, entre outras), citamos a Convenção contra a Discriminação na Esfera do Ensino (1960), a Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989), a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (1999), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, e as Conferências Nacionais dos Direitos da Criança e do Adolescente brasileiras, dentre outras.

Finalmente, gostaríamos de lembrar a Lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014, a denominada “Lei da Palmada” ou “Lei Menino Bernardo”, que amplia a proteção a crianças e adolescentes, alterando a Lei nº 8.069/1990 (BRASIL, 1990). Consideremos a disciplina do artigo 18-A, parágrafo único (BRASIL, 2014):

Art. 18-A. A criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los.

Essa legislação põe fim aos castigos físicos e morais, a práticas disciplinares contra crianças e adolescentes na escola e na família, encerrando uma história de repressão e correção disciplinar vigente por quase 500 anos, o que não significa que seja sepultada de imediato no cotidiano escolar ou familiar. Na verdade, a lei orienta políticas que direcionam ações, práticas, vivências que resultam em comportamentos, posturas e novas visões de mundo, contribuindo para um processo civilizador e humano.

Finalmente, nas palavras de Magendzo Kolstreim (2006, p. 56, tradução nossa), a disciplina escolar “fundada e inspirada nos princípios da educação em direitos humanos se constrói na prática escolar cotidiana, de sorte que oferece aos estudantes, oportunidades para exercer seus direitos e assumir suas responsabilidades no âmbito escolar”.

3 Considerações finais

No momento atual, dificilmente escutamos falar em castigos ou punições no ambiente escolar. Escutamos, na verdade, falar em indisciplina, na dificuldade de organizar as alunas e os alunos para que as aulas aconteçam. Percebemos, no contexto diversificado da escola, que não apenas o professor deve ser culpabilizado pela indisciplina, como feito anteriormente, mas que a responsabilização está articulada com outros sujeitos e fatores. Dessa forma, ressaltamos, a necessidade de formação dos professores para o enfrentamento dos problemas apontados, “capacitando-os para a prevenção” (VENTURA et al., 2016, p. 1004) e também para o combate a formas de violência no ambiente escolar.

Na verdade, a abolição dos castigos físicos e morais deixou uma lacuna na prática disciplinar da escola. As formas de controle não mais funcionam e a natureza preventiva da disciplina esvaziou-se. O olhar do professor ou seus gestos, entre outras formas de coerção presentes no ambiente escolar, não conduzem os educandos à ordem e à obediência. A concepção de que a substituição dos castigos físicos pela disciplina e controle dos corpos contribuiria para a organização do espaço escolar não encontra mais espaço para efetivação. Como preencher essa lacuna? As salas

dos orientadores educacionais, psicopedagogos, psicólogos estão lotadas de alunos que por alguma razão infringiram as normas escolares ou também, por outras razões, como dificuldades na aprendizagem, na comunicação, no inter-relacionamento.

Compreendemos que não existe uma fórmula para a resolução da questão, que a prática educativa é um fazer e refazer-se constantes. No entanto, entrevemos a EDH como uma possibilidade, já que orienta para valores como justiça, equidade, solidariedade, tolerância; para questões relativas ao respeito à diversidade e à alteridade, à conquista da autonomia, à emancipação. Assim, em substituição à prevenção disciplinar, e como proposta para uma cultura de paz no ambiente escolar, apontamos para a realização da EDH nas escolas, em concordância com o Plano Nacional de Educação no que respeita aos Direitos Humanos, pela criação de atividades e posturas que incentivem uma convivência harmônica entre escolares, mestres, comunidade e famílias. Pois, as “[...] condutas, atitudes e formas de conviver não violentas, solidárias, responsáveis, justas e autônomas se aprendem e, portanto, são parte integrante das práticas de convivência nas escolas e liceus” (MAGENDZO KOLSTREIM, 2006, p. 15, tradução nossa).

Nesse sentido, práticas harmônicas de coexistência podem ser construídas e aplicadas no âmbito das instituições educativas e sociais, como a participação, a valorização da alteridade e da diversidade, a escuta ao outro; o favorecimento à formação de grupos de estudo, pesquisa e extensão; o compartilhamento de conversas temáticas sobre o direito à vida, à dignidade das pessoas, motivando-se atitudes e valores “relacionados com o respeito a si mesmo, aos outros, à vida, e preocupação com o futuro da espécie humana, a cooperação, a solidariedade, a tolerância e a responsabilidade social” (VALLE, 2008, p. 24).

Como saberes pedagógicos que educam sujeitos de direitos e responsabilidades, indicamos, no âmbito da Educação em Direitos Humanos, o conhecimento de disposições legais e normativas, nacionais e internacionais, e de instituições protetoras dos direitos fundamentais das pessoas, para apropriação dos educandos. Tal conhecimento contribuirá para intervenções e atuações na realidade, fortalecendo práticas democráticas e cidadãs dentro e fora da escola, favorecendo uma cultura de paz. Pois, a escola constitui-se “[...] o espaço indicado para o exercício da tolerância, do diálogo, de uma vivência na pluralidade, bem como para a superação de preconceitos e de estereótipos” (SCHMIDT, 2008, p. 83).

Na compreensão freireana, a paz “só pode instaurar-se como consequência de alguma Educação crítico-conscientizadora”. Para tanto, é necessário formar as crianças desde a mais tenra idade, incentivando a colaboração, a tolerância com o diferente, o espírito de justiça e da solidariedade (FREIRE, 2006, p. 391).

De fato, concordamos com Magendzo quando afirma que: “*Una cultura escolar favorecedora de la convivencia es constructora de sujeto, de un sujeto de derechos y responsabilidades. Es una cultura reconocedora y promovedora de la diversidad y moralmente pluralista*” (MAGENDZO KOLSTREIM, 2006, p. 52). Configurando-se, a nosso ver, em uma cultura que implementa comportamentos e atitudes para a paz.

From school punishments to the building of subjects of rights: contributions of human rights policies to a peace culture in educational institutions

Abstract

This article discusses the discipline practices related to body and moral punishments that persisted for a long time in the Brazilian educational history. Bibliographical and documental research was conducted, using authors as Veiga, Elias, and others, and normative documentation expressed in law for analysis. Aiming at reflecting about the discipline practices used in education, we point the contributions of human rights educational policies for humanizing the subjects. We approach the human rights field in this text, seeking to comprehend public policies that value the dignity of young people and children. The history of physical punishments applied at schools and other institutions is marked by the disrespect for students' dignity, by authoritarian practices and behaviors and by judgment policies. A culture of peace and solidarity in the educational spaces must be pursued.

Keywords: Body punishment. Institutions. Human rights policies. Culture of peace.

De los castigos escolares a la construcción de sujetos de derecho: contribuciones de las políticas de derechos humanos para una cultura de paz en las instituciones educativas

Resumen

Este artículo problematiza la práctica escolar asociada a los castigos corporales y morales que perduraron por un largo periodo en la historia de la educación brasileña. Para la realización del estudio, hicimos pesquisas bibliográficas y documentales, dialogando con autores como Veiga, Elias, entre otros, y con la documentación normativa expresa en ley. Con el objetivo de reflexionar sobre la práctica disciplinar utilizada en la educación, apuntamos contribuciones de políticas educacionales en derechos humanos como caminos para la humanización de los sujetos. En el texto, abordamos el campo de los derechos humanos, con la finalidad de que comprendiéramos políticas públicas de valorización de la dignidad de los niños y jóvenes. La historia de los castigos físicos aplicados en las instituciones escolares y en otras instituciones está marcada por la falta de respeto a la dignidad del educando, por prácticas y posturas autoritarias y por políticas de arbitrio, imponiendo la construcción de una cultura de paz y solidaridad en el espacio educativo.

Palabras clave: Castigos corporales. Instituciones. Políticas de derechos humanos. Cultura de paz.

Referências

- ALVES, L. M. S. A. 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, 2013, São Luís. *Anais...* São Luís: Universidade Estadual do Maranhão, 2013.
- ANDERSON, R. A. Definition of peace: peace and conflict. *Journal of Peace Psychology*, v. 10, n. 2, p. 101-16, 2004. https://doi.org/10.1207/s15327949pac1002_2
- ARAGÃO, M.; FREITAS, A. G. B. Práticas dos castigos escolares: enlaces históricos entre normas e cotidiano. *Conjectura*, v. 17, n. 2, p. 17-36, maio/ago. 2012.
- ARANHA, M. L. A. *Filosofia da educação*. São Paulo: Moderna, 2001.
- _____. *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BOURDIEU, P. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/lei%2015-10-1827%20lei%20do%20ensino%20de%20primeiras%20letras.htm>. Acesso em: 12 abr. 2012.
- BRASIL. Lei Nº 8.069, de 13 de junho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 27 set. 1990.
- _____. Lei Nº 13.010, de 26 de junho de 2014. Altera a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante, e altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, 3 jul. 2014.
- CARBONARI, P.C. Sujeito de direitos humanos: questões abertas e em construção. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 169-86.
- CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. São Paulo: Cortez, 2013.

COLEÇÃO das leis do império. 1854. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_fontes/acer_histedu/decreto%20n.%201331.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2014.

COMPARATO, F. K. *A afirmação histórica dos direitos humanos*. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

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

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, A. M. Educação para a paz segundo Paulo Freire. *Revista Educação*. V. 29, n. 2, p. 387-93, mai./ago., 2006.

JHERING, R. V. *A luta pelo direito*. São Paulo: Martin Claret, 2002

MAGENDZO KOLSTREIM, A. *Educación en derechos humanos: um desafio para los docentes de hoy*. Santiago: LOM Ediciones, 2006.

MAGENDZO KOLSTREIM, A; BRAVO, J. M. P. *Educación en derechos humanos: una propuesta para educar desde la perspectiva controversial*. México: Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, 2015.

MANACORDA, M. A. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez, 1992.

PAIVA, J. M. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, E. M. T; FARIA FILHO, L. M; VEIGA, C. G. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

POMPÉIA, R. *O Ateneu*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, s/d.

SÁ, N. P; SIQUEIRA, E. M. *Modernidade e castigos escolares: oscilando entre os costumes e a legislação (o caso da Província de Mato Grosso)*. 2006. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_086.html>. Acesso em: 12 nov. 2015.

SACAVINO, S. Educação para a paz e a não-violência na formação em serviço de professores (as) municipais. In: MARTINS, J. R. V; SOUSA, N. H. B; MARTON-LEFÈVRE, J. *Educação para a paz e direitos humanos*. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. p. 47-61.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCHMIDT, E. O Conic e a promoção da paz. In: MARTINS, J. R. V; SOUSA, N. H. B; MARTON-LEFÈVRE, J. *Educação para a paz e direitos humanos*. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. P. 81-93.

SILVA, M. G. R. *Correspondências de professores: representações e práticas docentes nos jornais da Paraíba imperial (1864-1889)*. 2015. 100 p. Dissertação (Mestrado em Educação) □ Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SOUSA, J. M. *Os jesuítas e a Ratio Studiorum: as raízes da formação de professores na Madeira*. *Isleña*, v. 32, p. 26-46, 2003.

VALLE, V. Considerações sobre a educação para a paz e segurança humana. In: MARTINS, J. R. V; SOUSA, N. H. B; MARTON-LEFÈVRE, J. *Educação para a paz e direitos humanos*. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. p. 19-27.

VASCONCELOS, I. C. O. Aprender a conviver, sem violência: o que dá e não dá certo? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 97, p. 897-917, out./dez. 2017. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362017002501180>

VEIGA, C. G. Sentimentos de vergonha e embaraço: novos procedimentos disciplinares no processo de escolarização da infância em Minas Gerais no século XIX. In: CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 2003, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2003.

VENTURA, A; VICO, B. P.; VENTURA, R. *Bullying* e formação de professores: contributos para um diagnóstico. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 93, p. 990-1012, out./dez. 2016. <https://doi.org/10.1590/S0104-403620160004000010>



Informações das autoras

Maria Elizete Guimarães Carvalho: Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora Associada da Universidade Federal da Paraíba. Departamento de Fundamentação da Educação. Centro de Educação. Credenciada aos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e em Direitos Humanos (PPGDH). Pesquisadora dos Grupos de Estudos e Pesquisas História da Educação Brasileira – HISTEDBR-GT-PB e Memória, História e Educação. Contato: mecarvalho23@yahoo.com.br

Grinaura Medeiros de Moraes: Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora Associada da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Departamento de Educação. Centro de Ensino Superior do Seridó (Ceres). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Memória, História e Educação. Contato: grinauraufn@yahoo.com.br

Bruna Katherine Guimarães Carvalho: Doutoranda em Ciências Odontológicas pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Odontológicas -PPGCO, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Mestrado em Odontologia pelo Programa de Pós-Graduação em Odontologia (PPGO), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Pós-graduação em Reabilitação Oral/COESP/João Pessoa/PB. Cirurgiã-dentista pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2º TEN. ODT do Exército Brasileiro. 40º Batalhão de Infantaria – Crateús/CE. Voluntária do Projeto “Educação em Direitos Humanos: Construindo Sujeitos de Direito no Curso de Pedagogia/CE/UFPB”, Prolicen/UFPB. Contato: brunaguimaraes@icloud.com