

## Disciplina, moral e lógica punitivo-penal: a institucionalização da escola brasileira no século XIX

Estela Scheinvar\* I, II  
Lukas Lobo Santos\*\* III  
Juliana Aney\*\*\* I

<sup>I</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

<sup>II</sup> Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil

<sup>III</sup> Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo, RJ, Brasil

### Resumo

O presente artigo é fruto de uma pesquisa que coloca em análise a estrutura punitivo-penal da escola no Brasil, desde sua implementação como política pública, no século XIX. Sob uma perspectiva genealógica, investigamos em arquivos históricos documentos que definem, no processo de institucionalização da escola, formas punitivas que falam da transição do suplício à disciplinarização/judicialização. A pesquisa bibliográfica centrou-se nas estratégias liberais de governo que, em meio às relações escravocratas, estruturaram a escola no Brasil como política de Estado. Destacamos a sua função na consolidação de um novo modelo governamental, cujo modo de existência é sustentado na proliferação e naturalização da norma legal, e a sua permanência nas perspectivas moral e punitiva das relações pedagógicas do século XXI.

**Palavras-chave:** escola; moral; lógica penal; disciplinarização; liberalismo.

### Disciplina, moral y lógica punitivo-penal: la institucionalización de la escuela brasileña en el siglo XIX

### Resumen

Este artículo es el resultado de una investigación que ha analizado la estructura punitivo-penal de la escuela en Brasil desde su implantación como política pública en el siglo XIX. Desde una perspectiva genealógica, investigamos documentos en archivos históricos que definen, en el proceso de institucionalización de la escuela, formas punitivas que hablan de la transición de la tortura a la disciplinarización/judicialización. La investigación bibliográfica se centró en las estrategias gubernamentales liberales que, en medio de las relaciones esclavistas, estructuraron la escuela en Brasil como política de Estado. Destacamos su papel en

\* Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Professora Titular do Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: [estelascheinvar@gmail.com](mailto:estelascheinvar@gmail.com). <https://lattes.cnpq.br/6463598919201108>.

<https://orcid.org/0000-0002-8643-1674>

\*\* Mestre em História Política pelo Programa de Pós-graduação em História da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professor de História na Secretaria de Educação de São Gonçalo/RJ. E-mail: [professorlukaslobo@gmail.com](mailto:professorlukaslobo@gmail.com). <http://lattes.cnpq.br/6646899886531702>.

<https://orcid.org/0000-0001-8241-9806>

\*\*\* Graduada em História e graduanda em Direito pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: [julianaaney1@gmail.com](mailto:julianaaney1@gmail.com). <http://lattes.cnpq.br/2415156287340628>.

<https://orcid.org/0000-0003-2749-7486>

Recebido em 19 de agosto de 2024 e aprovado para publicação em 4 de setembro de 2024.



la consolidación de un nuevo modelo gubernamental, cuyo modo de existencia se sustenta en la proliferación y naturalización de la norma jurídica, y su permanencia en las perspectivas morales y punitivas de las relaciones pedagógicas en el siglo XXI.

**Palabras clave:** escuela; moral; lógica penal; disciplinarización; liberalismo.

## Discipline, morality and punitive-penal logic: the institutionalization of the Brazilian school in the 19th century

### Abstract

This article is the result of a research project that analyzes the punitive-penal structure of schooling in Brazil since its implementation as a public policy in the 19th century. From a genealogical perspective, we investigated documents in historical archives that define, in the process of institutionalizing the school, punitive forms that speak of the transition from torture to disciplinarization/judicialization. The bibliographical research focused on the liberal government strategies that, in the midst of slave relations, structured the school in Brazil as a state policy. We highlight its role in consolidating a new governmental model, whose mode of existence is sustained by the proliferation and naturalization of the legal norm, and its permanence in the moral and punitive perspectives of pedagogical relations in the 21st century.

**Keywords:** school; morality; penal logic; disciplinarization; liberalism.

## Discipline, morale et logique punitive-pénale : l'institutionnalisation de l'école brésilienne au 19e siècle

### Résumé

Cet article est le résultat d'une recherche qui a analysé la structure punitive-pénale de l'école au Brésil depuis sa mise en place en tant que politique publique au 19e siècle. Dans une perspective généalogique, nous avons étudié des documents d'archives historiques qui définissent, dans le processus d'institutionnalisation de l'école, des formes punitives qui témoignent du passage de la torture à la disciplinarisation/judiciarisation. La recherche bibliographique s'est concentrée sur les stratégies du gouvernement libéral qui, au milieu des relations esclavagistes, a structuré l'école au Brésil en tant que politique d'État. Nous soulignons son rôle dans la consolidation d'un nouveau modèle gouvernemental, dont le mode d'existence est soutenu par la prolifération et la naturalisation de la norme juridique, et sa permanence dans les perspectives morales et punitives des relations pédagogiques au XXIe siècle.

**Mots-clés :** école ; morale ; logique pénale ; disciplinarisation ; libéralisme.

## 纪律、道德和惩罚的逻辑：19 世纪巴西学校的制度化

### 摘要

本文旨在对巴西学校自 19 世纪作为公共政策实施以来的纪律和处罚机制进行分析研究。作者调查了历史档案中的相关文件。这些文件显示，在学校制度化建设过程中，校纪被定义了，惩罚形式也被固定。这些惩罚形式包含了从肉刑到纪律化到司法化。文章重点分析了巴西政府的自由主义的战略，它把学校的建设作为国家的公共政策。作者强调自由主义在巩固新的政府模式中的作用，自由主义模式在法律体系内的扩散和自然化，以及自由主义教育思想在 21 世纪教育体系里的持久影响。

**关键词：**学校；道德；惩罚逻辑；纪律化；自由主义

## Disziplin, Moral und strafend-strafende Logik: Die Institutionalisierung der brasilianischen Schule im 19

### Zusammenfassung

Dieser Artikel ist das Ergebnis einer Untersuchung, die die strafend-strafende Struktur des Schulwesens in Brasilien seit seiner Einführung als öffentliche Politik im 19. Aus einer genealogischen Perspektive haben wir Dokumente in historischen Archiven untersucht, die im Prozess der Institutionalisierung der Schule strafende Formen definieren, die vom Übergang von der Folter zur Disziplinierung/Justizialisierung sprechen. Die bibliografische Recherche konzentrierte sich auf die liberalen Regierungsstrategien, die inmitten der Sklavenverhältnisse die Schule in Brasilien als staatliche Politik strukturierten. Wir heben ihre Rolle bei der Konsolidierung eines neuen Regierungsmodells hervor, dessen Existenzweise durch die Verbreitung und Einbürgerung der Rechtsnorm aufrechterhalten wird, sowie ihre Dauerhaftigkeit in den moralischen und strafenden Perspektiven der pädagogischen Beziehungen im 21.

**Schlüsselwörter:** Schule; Moral; Straflogik; Disziplinarisierung; Liberalismus.

### Escola como política de Estado e lógica penal

É unísono o clamor por castigo para endireitar, formar, cuidar, proteger – ou como quer que se chame – às crianças, sempre vistas como futuros adultos. Com formas que vão da ludicidade à contundência da dor, a aposta na imposição de normas disciplinares e valores coativos não só é explícita quando trabalhamos nas escolas, mas é subjetivada como o caminho pedagógico inevitável e, portanto, certo. Chama a atenção o caráter transcendente do castigo como meio absoluto para ajustar o comportamento das pessoas – tido como o maior responsável por todos os males.

Saindo da relação direta e imediata entre estudantes e trabalhadores da escola, buscamos o rastro histórico do castigo como prática considerada indispensável e determinante para a sociabilidade, de maneira geral, e para o funcionamento escolar, em especial. Encontramos pistas no Brasil do século XIX, na emergência da escola como política de Estado. Não se trata do achado de uma data, mas de pistas a serem seguidas genealogicamente, levando a pesquisa a deter-se em acasos, sem a busca de uma origem e sua continuidade. Acontecimento é um conceito que acolhe os acasos, destituindo hierarquias evolucionistas e desviando a pesquisa dos determinismos associados às formas de dominação instituídas. Sem continuidades evolutivas, nos debruçamos em textos, às vezes pequenos (insignificantes?), aportados pelos documentos de época. Pois com poucos dados concretos na literatura dedicada à história da educação brasileira, partimos na busca de informações sobre a força do castigar nas relações escolares em documentos do século XIX, que falam da institucionalização da escola como política de Estado. No Arquivo Nacional e no Arquivo Geral do Município do Rio de Janeiro lemos a Lei de 1827 que institui a escola de primeiras letras como política de Estado, bem como regulamentos de diversas instituições escolares que, orientados pela lei nacional, ao longo

do século foram construídos (Brasil, 1827). Tal é o caso do regulamento de 1865 para as escolas do Distrito Federal, utilizado em destaque nas análises aqui apresentadas.

Pelo olhar genealógico, foi fundamental o estudo sobre o castigo como prática de regulação social na sociedade capitalista, destacando a perspectiva penal que dá sustentação à lógica liberal. Por esse prisma, ao buscar nas relações escolares a prática do castigo, tínhamos especial interesse em perceber, nas novas formas pedagógicas, a irradiação gradativa do fazer penal próprio ao liberalismo. Com uma estrutura jurídica, cuja visibilidade se dá pela enunciação de leis com pretensão de universalidade, o liberalismo busca garantir a função reguladora da estrutura jurídico-penal nos âmbitos da política, da economia, desbordando-se, aos poucos, para as relações cotidianas.

Tendo a estrutura jurídica como elemento indispensável para a construção da sociedade capitalista, o pensamento liberal vai sendo subjetivado como fundamental à civilização e ao progresso por meio de inúmeras engrenagens, dentre as quais a escola tem um lugar destacado. No escopo das formas liberais que instituem o sistema escolar brasileiro, a punição tem como objetivo reparar eventualmente o dano, mas de forma precípua é destinada a moldar o comportamento ajustado à nova ordem: corrigir e controlar os comportamentos de forma contínua e castigar as violações à ordem como um dever coletivo. Para isso, a escola torna-se central para governar e passa a ser promovida de forma ampla para os livres (em especial brancos), por meio da estrutura jurídico-penal que, sutilmente, é incorporada na vida de forma naturalizada. Nesse movimento, em 1827 promulga-se a lei que “Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império” (Brasil, 1827). A escolarização entra em cena como parte de relações de força que compõem o Estado, no processo de institucionalização de um novo sistema de repressão que tem como horizonte o tribunal.

A escola apresenta-se como um cenário privilegiado para subjetivar a ordem legal como igual para todos e fazer entender as diferenças na aplicação da lei. Tais diferenças eram atribuídas, nos textos pedagógicos, sociológicos, jornalísticos ou legais a desvios das pessoas ou à natureza dos escravizados que, por definição política, não eram livres, iguais ou sequer definidos como humanos (Mbembe, 2014; Quijano, 2005). As diferenças patentes na aplicação da lei não eram determinadas nos documentos legais, embora sempre tenham sido evidentes, cultivadas e fertilizadas as diferenças e desigualdades entre grupos sociais. No Brasil, as ideias de liberdade centradas nas demandas do mercado capitalista ganham terreno, simultaneamente à intensa importação de escravos. Dois sistemas com suas formas de punir, frente aos quais a escola, claramente, não estava do lado das pessoas-mercadoria,

mas de seus mercadores, adotando uma variada gama de práticas punitivas em função do debate pedagógico e da condição sócio-econômica-racial dos estudantes.

À diferença da tradição pedagógica familiar, privada ou comunitária, pautadas no poder senhorial, normas disciplinadoras vão entrando pela porta das casas, enfrentando e ressitando relações soberanas, como no caso do regulamento do Distrito Federal (1865, art. 141), que determina que o pai, tutor ou protetor deve declarar, no ato da matrícula, que sujeita seu filho ou tutelado às disposições disciplinares da escola sem qualquer restrição. A escola toma uma posição soberana na formação das novas gerações, podendo fazer uso de ações como a aplicação de penalidades, ao definir os castigos por meio de procedimentos próprios a um pequeno tribunal, como parte do poder estatal.

Seja no controle do tempo e das atividades ou na vigilância hierárquica, a disciplina escolar faz esse espaço funcionar como manifestação de uma ordem social instituinte, conformando e prescrevendo condutas ajustadas aos novos modos de governar, sustentadas na retração do castigo físico e na demanda por castigo moral. A autoridade da escola frente às famílias é explícita, à medida que estas se curvam inclusive às práticas punitivas (até então atribuição soberana da família, do dono e do patrão), mostrando a sua força como espaço institucional que gradativamente vai produzindo a infância como mecanismo biopolítico de exercício de poder.

Novas referências morais dão sustentação à lei, ao contrato jurídico, consolidando a ideia de que os instrumentos legais são aplicáveis em igualdade de condições a todos os indivíduos que compõem a população. Constrói-se um pensamento individualizado, fazendo crer que é destituído da dimensão política e que a igualdade é uma condição técnica reconhecida por uma conquista legal, cabendo a cada pessoa fazer uso dela. Além de subtrair a desigualdade a questões individuais, tal pensamento naturaliza a condição dos escravizados como mercadorias não contempladas nas novas relações jurídicas entre pessoas. Com a instituição da lei como o grande regulador das relações sociais, a punição passa a subordinar-se à lógica penal, de acordo com a qual, como explica Nietzsche (2009, p. 32), a dívida deixa de ser uma infração direta do devedor ao credor, como ocorria nas sociedades contratuais que precedem à ordem penal, nas quais o credor poderia torturar ou humilhar o corpo do devedor na proporção equivalente ao valor devido, buscando “[...] uma espécie de satisfação íntima, concedida ao credor como reparação e recompensa”. Ao aceitar enviar seus filhos às escolas, as famílias são introduzidas a novas formas de governo, cuja soberania está menos na relação pessoal do que na ordem jurídica, pois que o contrato jurídico passa a ser o mediador das relações entre as pessoas.

Ao tratar abusos e atos arbitrários de indivíduos ou grupos inteiros como ofensas à lei, como revoltas contra a autoridade mesma, ela desvia os sentimentos dos seus subordinados do dano imediato causado por tais ofensas [...] e faz valer somente o ponto de vista do prejudicado [...] (Nietzsche, 2009, p. 40).

...da lei. Quem é o prejudicado, senão a lei, por ser ela o parâmetro para julgar? A lei é a violada e não mais as pessoas. Entram em cena valores como “justo” e “injusto”, que de acordo com Nietzsche (2009, p. 40), “existem apenas a partir da instituição da lei”, apresentada com uma multiplicidade de formas jurídicas, regulamentos, normas disciplinares, estatutos etc. Curvar-se ante a lei é um dos efeitos da vida escolar que ensina a pais e filhos, a comunidades inteiras, novos valores e modos de funcionar que desde a Baixa Idade Média, na Europa, vão sendo instituídos.

Um traço central da estrutura jurídica é não ter um único senhor a quem servir, mas funções soberanas a respeitar, não necessariamente centradas em uma pessoa, mas em relações subordinadas à autoridade do instrumento legal. Na escola, de acordo com o cargo (professora, diretora, monitores etc.), as funções são respeitadas atendendo às normas moralmente incorporadas. O poder estatal passa a operar por uma estrutura judiciária, cuja implementação é articulada ao sistema penal, fazendo florescer uma série de mecanismos para além do tribunal ou, mais bem, vê a multiplicação de tribunais por todas as esferas de atuação, como a escolar.

A reorganização da estrutura judiciária e do sistema penal traz efeitos em todos os níveis das relações sociais, introduzindo práticas que falam da forma de exercício de poder que, no caso da sociedade liberal, Foucault (1987) denomina disciplinares. Não só são práticas institucionalizadas em uma série de estabelecimentos de controle dos indivíduos como a escola, os hospitais, os quartéis, mas sobretudo são pontos de irradiação de novas lógicas de vida com forte expressão no modo de castigar. São práticas emblemáticas na diferenciação entre a relação senhorial e a relação disciplinar no governo da população. Pensadores iluministas como Beccaria, Brissot e Bentham subvertem as bases do direito penal das monarquias absolutistas europeias formulando o direito penal pré-moderno já não orientado à exposição pública do criminoso, mas à utilidade da lei para adestrar, em sua função de punir de forma cotidiana, constante, inibindo o corpo que compõe a população. Mais que ao corpo humano, a punição é endereçada ao corpo social. Emerge, nesse contexto, a força das práticas profissionais, ao mesmo tempo coletivas e íntimas, em estabelecimentos fechados ou consultórios.

De acordo com Foucault (2002), a principal inovação no castigo próprio à governamentalidade liberal está no deslocamento do viés moral religioso da infração para uma moral penal, pois embora a lei seja uma das expressões da construção do discurso de



oposição entre religião e ciência, “a crença na lei é uma prática moral” (Scheinvar, 2015, p.112). O discurso religioso permanece ao lado da concepção do crime como infração à lei civil, estabelecida pela face judiciária do poder político. Ao lado da determinação do Estatuto das Escolas Públicas do Rio de Janeiro de 1865 de colocar crucifixos nas escolas e da obrigação de frequentar missa na igreja católica (Distrito Federal, 1865, art. 146), toma relevo a ideia de que qualquer desvio comportamental é uma ameaça já não só ao dono de uma propriedade ou a uma divindade, mas, sobretudo à sociedade de maneira geral. O processo de disciplinarização se consolida no enclave entre o pensamento jurídico sustentado na ciência e o pensamento moral judaico-cristão, que incita a um comportamento análogo ao de uma ordem militar.

Em um sentido roussauniano pressupõe-se a existência de um pacto social sustentado em normas, como se fossem neutras, levando a entender a quem as infringe como criminoso e, assim, um inimigo interno. Como efeito da ideia de pacto social roussauniano, uma série de punições é elaborada, indo da humilhação pública ao trabalho forçado. Simultaneamente ao discurso técnico da lei e da ordem, a moral religiosa se mantém como um componente fundamental para o ajustamento de condutas, sustentado sobretudo no *selfgovernment*. A legislação penal pressupõe o controle/autocontrole do indivíduo, a sua capacidade de autogovernar-se em todo momento, o que implica em novos ensinamentos sobre como comportar-se. E esta será uma das importantes funções da escola, que desde sempre tem, entre os critérios mais importantes para poder permanecer nela, a disciplina.

## S.XIX: novas mecânicas de vida no Brasil

Toda a penalidade do século XIX passa a ser um controle, não tanto sobre se o que fizeram os indivíduos está em conformidade ou não com a lei, mas ao nível do que podem fazer, do que são capazes de fazer, do que estão sujeitos a fazer, do que estão na iminência de fazer (Foucault, 2002, p. 85).

Diversos recursos (estatutos, regulamentos, normas, disposições) próprios à estrutura penal compõem a produção discursiva que organiza a escola como função de Estado. Embora se pense que escola e instituição penal sejam instâncias distantes, o percurso genealógico das pesquisas de Foucault, entre 1971 e 1975, mostra a confluência das técnicas de governo nas diferentes práticas institucionais. No Brasil do século XIX, a escola tem uma função estruturante da governamentalidade disciplinar, sendo a perspectiva punitiva, sob a lógica penal, um componente fundamental. As suas mecânicas disciplinares seguem o modelo das “instituições de sequestro” (Foucault, 2002), minuciosas em sua vocação de controle panóptico.

Desde o século XVIII, a educação pública brasileira é objeto de atenção governamental, por meio das polêmicas reformas pombalinas,<sup>1</sup> consolidadas com a chegada da família real portuguesa em 1808, anunciando uma nova ordem governamental. Como mecanismo de governo, a escola entra na mira dos novos poderes instituintes; como espaço pedagógico para disciplinar e garantir uma base conteudista, acompanha o movimento europeu e norte-americano no que, já no fim do século XVIII, destacam-se dois nomes como sistematizadores de um método pedagógico sustentado na moralização: os ingleses Andrew Bell e Joseph Lancaster. Separadamente, esses homens foram responsáveis pela organização do Método Mútuo (Bastos, 1999) que no Brasil ganha terreno nas primeiras décadas do século XIX e é oficializado como método preferencial para o que é chamado de “ensino das primeiras letras”. Definia-se não apenas um processo de alfabetização, mas uma mecânica pedagógica para muito além dos conteúdos formais declarados. O Decreto das Escolas de Primeiras Letras, de 15 de outubro de 1827, é a primeira lei sobre a Instrução Pública Nacional do Império do Brasil e recomenda a criação de escolas primárias praticantes do método lancasteriano:

As escolas serão de Ensino Mútuo nas capitais das províncias; e o serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas em que for possível estabelecerem-se. Para as escolas de ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que houverem com suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública. Os professores que não tiverem a necessária instrução deste Ensino, irão instruir-se a curto prazo e à custa do seu ordenado nas escolas das capitais. Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, **os princípios de moral cristã e de doutrina da religião católica e apostólica romana**, proporcionadas à compreensão dos meninos; preferindo para o ensino da leitura a Constituição do Império e História do Brasil. [...] ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; [...] **Os castigos serão aplicados pelo método de Lancaster** (Brasil, 1827, p. 1, grifo nosso).

Sob a influência das transformações próprias à Revolução Industrial, a estruturação do método criado pelos ingleses coaduna com a demanda por mão de obra hábil na leitura, na escrita e na operação de máquinas mas, acima de tudo, na obediência à norma legal como princípio soberano. Tais qualificações pressupõem dois elementos que compõem a racionalidade necessária à consolidação do novo sistema produtivo: a disciplina e o pensamento moral judaico-cristão.

<sup>1</sup> Medidas político-administrativas adotadas pelo Marquês de Pombal, em Portugal, a partir de 1750, para ampliar o controle do Império e assim garantir mais renda. No campo da educação, foi imposta uma base nacional curricular para subtrair o poder eclesiástico no controle populacional.



## ***Funcionamento e efeitos do dispositivo da disciplina***

Para Foucault (1987, p. 127), a disciplina funciona como um dispositivo na medida em que

[...] aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada.

Lancaster e Bell esquematizam todo um processo de aprendizagem que “acentua a dominação”, como aponta Foucault, pautado na obediência irrestrita e inquestionável, primeiramente ao professor e depois ao monitor da classe. A figura do monitor é central para demarcar hierarquias meticulosamente: são ajudantes de professores, sem serem professores, nem estudantes; ensinam, mas não sabem o fundamental; são exemplo, ao mesmo tempo em que também – como todos – controlados. Os precursores do que veio a ser conhecido como método Lancasteriano são responsáveis por fazer funcionar a máquina escolar que exalta a figura inatingível dos professores em seu púlpito e se vangloriam de dar um sentido participativo à relação pedagógica, por compartilhar com os monitores a função de ensinar (Bastos, 1999, p. 3). Se bem é verdade que os monitores permitem atender a um maior número de estudantes na classe, também é certo que retraem tanto o número de mestres, quanto o contato destes com os que estão ao seu mando. O monitor é um estudante destacado que não só colabora com o ensino, mas é o exemplo da obediência necessária para ser valorizado.

O progresso do estudante é vinculado estritamente à disciplina, como prática diária e metódica de obediência a ordens e comandos em “um espaço serial” (Foucault, 1987, p. 173) que, com sincronia, todos compõem formando uma máquina de vigilância contínua. Foucault (1987) nos convida a pensar nos elementos da sociedade do panoptismo – que se conforma na tríplice relação vigilância-controle-correção – presentes na escola brasileira desde sua implementação como política pública:

[...] os discípulos saíam das classes na hora da lição nem conversam, ou se entretêm em leituras alheias a matéria; no inverno será permitida irem as latrinas as 11 horas da manhã, e a 1 hora da tarde; e no verão as 10 horas da manhã, e ao meio dia; para o que haverá um 1º e um 2º vigilantes na 1ª e 2ª latrinas, as quaes não deixarão passar mais de um menino de cada vez (Distrito Federal, 1865, art. 145, p. 54).

A correção acontece por uma perspectiva penal, marcando novos modos de punir no compasso das novas configurações do corpo-máquina, alvo do investimento no adestramento para otimizar as formas de controle e ampliar o rendimento econômico. Um

trabalho que opera tanto nos modos de pensar, como de sentir e até no domínio das funções fisiológicas. Sentimentos, aparência, desejos, comportamentos, todas as manifestações do corpo, dos afetos e do pensar são alvo de minuciosa regulamentação, estando sujeitas ao castigo definido por uma norma que tem sentido coletivo, pensando no ser universal, como reza a prática penal liberal. Um bom exemplo é o artigo 148 do Estatuto Geral das Escolas Públicas do Rio de Janeiro de 1865, que proíbe aos estudantes entrarem com os pés sujos na escola, definindo um sistema de vigilância para tal: “haverá a porta hum vigilante que manterá esta disciplina; todo menino que violar este artigo será punido com meia hora de castigo joelhos no chão”. Já o artigo 149 define que “todos os discípulos são obrigados a trazerem o cabelo cortado bem rente; o que violar este artigo será punido com 1 hora de castigo em pé” (Distrito Federal, 1865, p. 55).

São regras/controles que surpreendem pela sua vigência. Não se trata de uma recomendação ou um pedido; são regulamentos escolares que definem minuciosamente uma concepção pedagógica cujo enraizamento é evidente, dada sua aplicação rígida por parte dos trabalhadores. No início do século XXI era caso corrente, no Colégio Pedro II, uma escola pública no Rio de Janeiro, a proibição da entrada de estudantes que não estivessem calçando tênis da cor preta. Uma interdição em tempos em que é legalmente obrigatória a matrícula e a presença escolar para crianças e adolescentes. Estamos diante de práticas que observam todos os pequenos detalhes ou, como quer Foucault, de uma anatomopolítica do corpo. Não se trata de um capricho dos que definem as regras, dos que as fazem cumprir ou dos que as descumprem. Decerto, a escola segue uma lógica severa que tem como fim último a obediência, estabelecendo uma relação de tensão frente a famílias que não têm os recursos para adquirir os objetos solicitados e vivem uma série de conflitos com o impedimento da entrada de estudantes, já que muitos dependem da vida escolar para se alimentar (a merenda é obrigatória na escola pública brasileira do século XXI), alguns têm dificuldades para voltar sozinhos às suas casas e permanecer sós, ou os responsáveis têm que deixar de lado outras atividades e obrigações, além, claro, da perda das atividades escolares. Exemplos como esse são inúmeros e um dos emblemáticos pode ser o corte de cabelo, alvo de destaque no regulamento de algumas escolas públicas do estado de Goiás, em 2014. No contexto de um processo de militarização escolar, no novo regime das escolas que aderiram a esse modelo, o corte de cabelo no estilo militar foi padronizado para todos os estudantes (Mendonça, 2014).<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Para além dessa forma explícita de controle do cabelo, a historiadora Maria Mostafa, em diálogo com a nossa pesquisa em janeiro de 2022, contribui com tal análise ao dizer: *“lembrou dos diversos casos de racismo por parte dos professores, em que os alunos com cabelos crespos e volumosos são constrangidos*

Um misto de demanda por produtivismo – em um sistema que funciona em série, com exigências padronizadas – e de medo – em nome da disciplina necessária frente à liberdade de circulação necessária à exploração da força de trabalho – compõe a lógica capitalística que faz do corpo do operário (e todo corpo subjetivamente o é) uma força de trabalho que opera pela obediência para maximizar a subtração do lucro que esse corpo coletivo produz. Cuidados minuciosos estão presentes nas relações cotidianas para além da escolar, sustentados em uma mistura de estrutura legal e estrutura moral, por meio do que Foucault (2015) denominou de ilegalismo infralegal: práticas (como o consumo de álcool, por exemplo) que não eram uma infração à lei em muitas sociedades desde o século XIX, mas limitavam a utilização do corpo do operário para a produção capitalista. A ganância burguesa, com o medo à retração do grau de exploração exaltou a figura dos trabalhadores como o coração da imoralidade. “Daí a necessidade de criação de um aparato que fosse suficientemente refinado e profundo para atingir o próprio foco daquele ilegalismo: o corpo, o desejo, a necessidade do operário” (Foucault, 2015, p. 160).

Versátil, o sistema penal é muito mais amplo que um sistema de regulação de objetos, centrando-se rigorosamente em torno do corpo útil para definir as leis que orientam a moralidade – abrangendo o corpo e o desejo – como base para a fixação da penalidade. Uma relação explícita na estruturação da escola.

### ***Pensamento moral judaico-cristão***

[...] mais tarde foi esquecida essa origem do louvor, e as ações não egoístas, pelo simples fato de terem sido costumeiramente tidas como boas, foram também sentidas como boas — como se em si fossem algo bom (Nietzsche, 2009, p.11).

Para muito além de dar respostas ao ato que é definido como uma infração, os regulamentos escolares que emergem ao longo do século XIX no Brasil explicitam a formatação dos estudantes. Como propõe Nietzsche (2009, p. 30), a moralidade tem a tarefa de criar um indivíduo capaz de fazer promessas, atuando como um modelador funcional na esteira da “longa história da origem da responsabilidade”. Segundo o autor, ao abandonar seus instintos espontâneos e interiorizar uma moral que o direciona, o homem governa os instintos e faz-se confiável. Assim, a construção desse ser aparece como resultado de duas forças que atuam em conjunto e que, de acordo com os documentos do século XIX que pesquisamos, estão presentes na escola: a primeira é a “moralidade do costume”, dada por escolhas que devem ser impregnadas na memória, como uma cartilha

---

*para prenderem ou cortarem o cabelo, por serem cabelos ‘indisciplinados’ ‘bagunçados’ e portanto inadequados ao espaço escolar”.*

interiorizada de “sins” e “nãos” que falam da consolidação de uma moral, à exemplo do artigo 135 do Estatuto das Escolas Públicas do Rio de Janeiro de 1865 (Distrito Federal, 1865) que define que só os “bons” podem ir à escola e os “maus” deveriam ser excluídos. Ou, de modo mais específico, como dispõem o artigo 76, que estabelece que os alunos indisciplinados trazem perigo aos “bons” costumes, e o artigo 80, que recomenda a “reintegração de discípulos moralmente adestrados pela punição”. Em suma: seria a punição a prática a recuperar, ocasionalmente, os “maus”. Precisamente, cartilhas que determinam o bom e o mau, o sim e o não, é o que em geral apresentam os regulamentos escolares, que estabelecem não só o que aprender, mas como fazê-lo.

A segunda força que produz o homem confiável, de acordo com Nietzsche, é a camisa de força social ou os interditos, que atuam de maneira coativa, arbitrária, sobre o corpo do indivíduo, imobilizando qualquer tipo de reação, como acontece com os “loucos”. Definir, julgar e classificar as pessoas por sua relação com parâmetros formalmente estabelecidos pelos campos médico, psicológico, pedagógico, trabalhista, ou qualquer que seja, é um mecanismo coativo que mais fala de interdição que de potência.

Ambas as forças, a moralidade do costume e os interditos, de acordo com as legislações escolares, são caminhos que compõem uma integralidade, prontos para guiar os passos em direção ao “bem”, recusando qualquer atalho, desvio, bifurcação, que passam a ser classificados como “mau”. A moral é introjetada e age como freio sobre o que é entendido como inaceitável, sendo a escola, segundo Nietzsche, o lugar institucionalizado de aprisionamento do homem governado por seus instintos, ganhando contornos pedagogicamente necessários para adequar-se ao modo de governo disciplinar.

As referências morais se enquadram no que Nietzsche chama de cosmogonia judaico-cristã, sustentáculo da lógica punitiva, adestradora e controladora, própria às novas relações liberais. Embora apoiada em um discurso científico, a sociedade industrial de larga escala incorpora a religiosidade como técnica de governo, intensificando-a para naturalizar a subordinação e o condicionamento exigidos no processo de normatização das relações. Na regulação escolar do século XIX os condicionamentos cristãos se impõem a toda e qualquer outra perspectiva moral, como assentado, entre outros, no artigo 153 que define tanto a obrigatoriedade dos estudantes de escola pública de comparecer ao Sacramento de Penitência e Comunhão, quanto o castigo de um a cinco meses de correção, por seu incumprimento, “fazendo-se sempre publica a sua impiedade pelos jornais da Côrte” (Distrito Federal, 1865, art. 154).

Em muitos dos documentos pesquisados, Jesus Cristo é uma referência presente nas normas institucionais, produzindo efeitos diretos na formação subjetiva pautada por

culpa e julgamento. Sua crucificação, como símbolo de abnegação de quem suporta as penitências humanas, positiva uma concepção de indivíduo que aceita as opressões e, obedientemente, espera pela justiça divina. São juízos morais que vão sendo incorporados para além da sala de aula, modulando referências como as do conceito de “bom”, cujo sentido foi cunhado pela aristocracia para si mesma como aquela que é “forte” e “veraz”, e ressignificado pelo cristianismo no contexto da ascensão do pensamento liberal. “Bom” passa a ter uma nova conotação, aplicada a toda a população, podendo sê-lo qualquer pessoa (já não só os nobres) que, seja “paciente, humilde, justo” (Nietzsche, 2009, p. 22).

Nada contém valor em si. Não há essência. Escalas de valores são naturalizadas como se fossem inerentes à humanidade, quando abstraídas das ordens discursivas que as sustentam. Humildade e subserviência tomam a cena, quais atributos de um cristianismo reeditado com as técnicas de obediência do liberalismo. Modos de subjetivação fundamentais para o reconhecimento da máquina jurídica como portadora da verdade frente ao ser livre governado por um Estado que se define igual para todos.

Critério central para a correção, de acordo com o Estatuto das Escolas Públicas do Rio de Janeiro de 1865, é o arrependimento moral, apenas possível de ser alcançado se o estudante “sentir moralmente o castigo” (Distrito Federal, 1865, p. 28). Para tanto, o Artigo 85 estabelece que o castigo deve dar-se em uma saleta com paredes pretas, olhando para uma cruz de pau com os dizeres “Jesus de Nazareth Rei dos Judeus” (Distrito Federal, 1865, p. 29): “[...] a solidão deve ser um instrumento positivo de reforma. Pela reflexão que suscita, e pelo remorso que não pode deixar de chegar” (Foucault, 1987, p. 266).

Não só há temor a deus, mas também à sociedade, cuja expressão civilizatória passa a ser o discurso penal, articulado às referências morais do cristianismo. Nada superior ao que diz a lei, na sociedade liberal. Ela é o parâmetro de obediência e, frente ao desagravo, como reza o pensamento cristão, o castigo tem uma conotação da dor humana, própria ao processo de arrependimento, necessário para a reparação do pecado e do dano. Arrependimento, dano, dor, dívida, são noções morais contidas nas novas estratégias da penalidade, pautadas por uma moralidade que se desdobra em cálculos, métricas, controles permanentes: “O castigo teria o valor de despertar no culpado o sentimento da culpa, nele se vê o verdadeiro *instrumentum* dessa reação psíquica chamada ‘má consciência’, ‘remorso’” (Nietzsche, 2009, p. 43). Cabeça baixa, obediência, submissão, como diz outro regulamento escolar do século XIX, são efeitos do “emprego dos meios moraes que sensatamente possam contribuir para o aperfeiçoamento do aluno, sem o espírito de lisonja, vingança, aterramento ou desprestígio” (Instituto H. Kopke, 1888, art. 49).

Fundamental à estrutura jurídica, que é central ao Estado, é o efeito coercitivo da moral. Institucionaliza-se um modo de governo sustentado na lógica punitiva-penal, que impõe toda uma mecânica de vida por meio de coações próprias ao sistema judiciário, que farão parte das relações escolares.

### **Estrutura punitivo-penal da escola**

Com abrangência molar e molecular, a presença microfísica do sistema de justiça se dá por meio de inúmeras práticas e em grande diversidade de estabelecimentos. Lateralmente à ação dos equipamentos sociais reconhecidos como “da justiça” emerge uma rede de vigilância e correção composta por instituições, dentre as que se destacam as psiquiátricas, médicas, psicológicas, criminológicas e pedagógicas. A era da ortopedia social, como denominada por Foucault (2002), foi instrumentalizada por Bentham com a construção do *Panopticon*. Uma tecnologia tão eficiente e disseminada, que leva a referir à sociedade da disciplinarização como a sociedade do panoptismo. Decerto, apenas são possíveis os efeitos de vigilância ininterrupta com uma variedade de profissionais – guarda, médico, psiquiatra, polícia, diretor da prisão, professora, assistente social, entre outros – que constrói e põe em movimento um saber assentado na lógica punitiva-penal própria à judicialização.

Aderir obrigatoriamente à religião católica como exigem alguns regulamentos destinados a todas as escolas é o reconhecimento de uma referência moral imposta como universal, sob a qual se sustentam a obediência e os castigos. Em um processo de transição fortemente conduzido pelo discurso penal, os castigos físicos (como a palmatória) cedem para os morais, sendo esta uma das principais inovações propostas pelo método de Lancaster. Segundo Sangenis (2005), os castigos físicos já eram alvo de questionamentos e tensão na sociedade da Corte (Bastos, 1999) quando o método mútuo foi estabelecido como exemplar, na Lei de 1827 (Brasil, 1827). Dentre as punições de tipo moral impostas aos estudantes, consta o estado de imobilidade ou silêncio, não como uma pena física, mas como um modo de constrangimento moral, segundo o Regulamento Disciplinar da Sociedade d’Instrução Elementar do Rio de Janeiro de 1834, no contexto da determinação de responsabilidade de cada província pelas escolas primárias e secundárias em sua jurisdição (Instituto H. Kopke, 1834).

Ainda que os castigos físicos tivessem sido abolidos no Código Criminal do Império (Brasil, 1830), o Brasil convivia com a escravidão e permitia que fossem aplicados aos escravizados. As práticas descentradas da punição física, para o governo dos livres, não abrangiam os escravizados. Estes eram propriedade privada de seus donos, que tinham a



prerrogativa de submetê-los às suas ordens, embora já houvesse em fins do século XIX um debate sobre a dosagem da brutalidade física (Medeiros, 2019). Nesse contexto, a presença de escravizados e pretos africanos na escola, livres ou não, era proibida pela Lei nº 1 de 14 de janeiro de 1837 (Distrito Federal, 1837) e pelos regulamentos provinciais, como o Estatuto das Escolas Públicas do Rio de Janeiro de 1865 (Distrito Federal, 1865), em seu Artigo 142.

Consolida-se a lógica penal, produzindo um giro subjetivo. Com a formalização do discurso da lei, a decorrente necessidade do castigo frente a uma falta deixa de ser uma decisão de foro íntimo, privado, e passa a ser uma referência universal. O sentido punitivo-penal oculta a relação entre as pessoas e confere à infração o sentido de violação à lei, impondo a demanda tanto de julgar o grau de violação, quanto de executar a punição correspondente. Em uma perspectiva judaico-cristã, a dor e o sofrimento compõem o processo de reparação do dano que ocorre pela punição física ou moral, mas em tempos da modernidade liberal anunciada como tempo de progresso, prevalece o questionamento de formas centradas na dor física.

Agir intensamente “em escala psíquica” (Nietzsche, 2009, p. 31) passa a ser central ao governo da população, sendo a escola um mecanismo cada vez mais valorizado como veículo para apreender princípios que são naturalizados sob a certeza de ser necessário obedecer à lei. Definições apoiadas em um saber psi dizem como e quanto de dor é pedagógico para civilizar de modo justo. É no campo pedagógico que o Estado atua e retroalimenta a noção de escola como a maneira mais efetiva de progresso, transformando-a quase que em um campo sagrado, por lançar mão, em sua prática contínua, do pensamento moral que demanda devoção e adoração. Ao lado da chamada civilidade trazida pela ciência, implícita nas teorias pedagógicas e psicológicas, o poder senhorial se atualiza transferindo – ou mais bem conjugando – a culpa perante deus para a culpa diante da justiça.

Tempos de modernidade. Crueldade e injustiça passam a ser limites para a execução do castigo suplicial, com exceção para “alguns”, como aqueles que não estão inscritos em relações de trabalho sob condições de subalternidade (desempregados, pobres com trabalhos eventuais) e os negros – sempre – justificando o castigo físico até a sua morte. Qual o limite? Sob uma perspectiva macropolítica, este é dado pela ordem jurídica expressa em mecanismos como uma lei, um regulamento etc. São mecanismos apoiados em uma produção subjetiva que faz acreditar neles como a enunciação da verdade e o assujeitamento ao pensamento moral que entende a punição como prática fundamental para a convivência. Porém, a moral antecede à ordem jurídica. Antes de pensar em uma lei, em um ordenamento formal e dito, no liberalismo, universal, as práticas microfísicas falam de uma micropolítica na que comparece a hierarquia, seja institucional ou racial, que permite a uma professora definir

o grau da punição a um estudante, a um policial decidir a maneira de tratar a uma pessoa, a trabalhadores da saúde ter um trato diferenciado entre pacientes...

Em nível molecular, o Estado se faz presente nas relações diárias da escola sob uma perspectiva devocional instrumentalizada pela lógica punitiva-penal. Exemplos são claros na regulamentação escolar do século XIX, como no Regulamento da Escola Primaria Kopke de 1898 (Instituto H. Kopke), cujo artigo 47 declara a necessidade da eliminação dos “alunos maus” para garantir a autopreservação da instituição, sob o argumento de que “costumes moralizantes” jamais poderão ser ameaçados, o que vale também para o “professor promíscuo”, cabendo a punição de expulsão definitiva, por força da lei. Esta é uma prática alastrada pelo país, como estabelecem outros documentos, dentre os quais, o artigo 86 do Regulamento de Instrução Pública de Alagoas de 1895 (Governo de Alagoas, 1895) que diz que os alunos expulsos não podem regressar ao sistema de ensino do estado, e o artigo 142 do Estatuto das Escolas Públicas do RJ de 1865 (Distrito Federal, 1865) que determina que seja proibida “... a matrícula dos alunos que sofrem de moléstias congênitas, os escravos, os expulsos de outras Escolas por imoralidade ou desordem habitual, e os maiores de 12 anos”.

## Considerações finais

O século XIX estrutura a escola brasileira vigente no século XXI. Algumas mudanças – sem dúvida – mas muitas referências permanecem. Dentre as últimas, o sentido disciplinar e, nele, a perspectiva moral das práticas punitivas são parte de uma racionalidade do Estado liberal burguês que se consolida ao longo do século XX. O sentido moral da punição e o sentido penal do modo de defini-la e executá-la fazem parte de uma arquitetura própria a um Estado jurídico. Nele, a lei pauta todos os aparelhos que devem organizar-se por normas com valor legal, cujos efeitos vão além do local do qual são enunciadas. É desse modo que as regras contidas nos documentos do século XIX que estruturam a escola brasileira como função pública estabelecem mecânicas de vida que aos poucos vão sendo difundidas, disseminadas e naturalizadas. Normalização. Um modo de coação de acordo com o qual a força cede para estratégias que constroem alvos atacados de forma sistemática e atomizada. A força da norma legal está em sua capacidade de se infiltrar instalando a violência da verdade única e da demanda por punição, sem deixar marcas explícitas nos corpos, como faz o suplício.

Ao estudar a estrutura punitivo-penal da escola no Brasil é clara a proliferação detalhista de leis, normas, regulamentos, regras que padronizam a vida. Não só proliferam

na escola, mas em todos os espaços nos que ela é o modelo necessário para o avanço da sociedade liberal – símbolo de civilização e progresso. Nada melhor que a escola para simbolizar a produção de um saber que se quer único, em nome de ser científico, verdadeiro e, nessa medida, articulador de uma rede institucional central ao governo da população. A institucionalização da escola brasileira no século XIX transparece, com clareza, uma ordem discursiva que, sustentada no discurso moral e na lógica penal, homogeneiza o espaço social em nível molar, como condição para a estruturação da lógica liberal do Estado.

**Como citar este artigo:**

**ABNT**

SCHEINVAR, Estela; SANTOS, Lukas Lobo; ANEY, Juliana. Disciplina, moral e lógica punitivo-penal: a institucionalização da escola brasileira no século XIX. *Passagens: Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica*, Niterói, v. 17, n. 1, p. 49-67, jan.-abr. 2025. <https://doi.org/10.15175/1984-2503-202517104>

**APA**

Scheinvar, E., Santos, L. L., & Aney, J. (2025). Disciplina, moral e lógica punitivo-penal: a institucionalização da escola brasileira no século XIX. *Passagens: Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica*, 17(1), 49-67. <https://doi.org/10.15175/1984-2503-202517104>

**Copyright:**

Copyright © 2025 Scheinvar, E., Santos, L. L., & Aney, J. Este é um artigo em acesso aberto distribuído nos termos da Licença Creative Commons Atribuição que permite o uso irrestrito, a distribuição e reprodução em qualquer meio desde que o artigo original seja devidamente citado.

Copyright © 2025 Scheinvar, E., Santos, L. L., & Aney, J. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original article is properly cited.

**Editora responsável pelo processo de avaliação:**

Gizlene Neder

**Fontes**

**Documentos**

BRASIL. *Lei de 16 de dezembro de 1830*. Manda executar o Código Criminal. Código Criminal do Império do Brasil. 1830. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/lim-16-12-1830.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim-16-12-1830.htm). Acesso em: 24 nov. 2020.

BRASIL. *Lei de 15 de outubro de 1827*. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. 1827. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM.-15-10-1827.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM.-15-10-1827.htm). Acesso em: 24 nov. 2020.

DISTRITO FEDERAL. *Lei nº 1 de 14 de janeiro de 1837*.

**Arquivo Nacional-RJ:**

GOVERNO DE ALAGOAS. *Decreto nº 103 de 20 de dezembro de 1895*. Novo Regulamento de Instrução Pública, 1895.

INSTITUO H. KOPKE. *Escola primária neutralidade*: bases de sua direção e plano geral de estudos. Rio de Janeiro: Typ. a vap. de Soares e Niemeyer, 1888.

INSTITUO H. KOPKE. *Regimento Disciplinar da Escola da Sociedade d'Instrução Elementar do Rio de Janeiro*, 1834.

### **Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro:**

DISTRITO FEDERAL. *Estatuto das Escolas Públicas do Rio de Janeiro*, 1865.

### **Referências**

BASTOS, Maria Helena Camara. O Ensino Mútuo no Brasil (1808-1827). In: BASTOS, Maria Helena Camara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Ediupf, 1999. p. 95-118.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU, 2002.

FOUCAULT, Michel. *A sociedade punitiva*. Tradução de Ivone Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

MBEMBE, Achille. *A crítica da razão negra*. Lisboa: Antígona, 2014.

MEDEIROS, Rebecca de. *Abolicionismo e lógica penal*: análise de discursos sobre a abolição da pena de açoite para escravos no Senado Imperial do Brasil em 1886. 2019. 115 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

MENDONÇA, Renata. Goiás aposta em 'militarização' de escolas para vencer violência. 2014. *BBC News Brasil*, 26 ago. 2014. Disponível em: [https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/08/140819\\_salasocial\\_eleicoes\\_educacao\\_escola\\_militarizada\\_rm](https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/08/140819_salasocial_eleicoes_educacao_escola_militarizada_rm). Acesso em: 09 out. 2021.

NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da moral*: uma polêmica (1887). Tradução de Paulo Cesar de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber*: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-116.

SANGENIS, Luis F. Conde. Letramento e castigos corporais nas escolas do Rio de Janeiro. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 15., 2005, *Anais...* Campinas: Unicamp, 2005. Disponível em: [https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais15/alfabetica/SangenisLuizFernandoConde.htm](https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais15/alfabetica/SangenisLuizFernandoConde.htm). Acesso em: 9 out. 2021.

SCHEINVAR, Estela. "A aplicação do ECA tem se desviado da sua proposta original": Estado de direito e formação discursiva no campo da criança e do adolescente. In:

RESENDE, Haroldo de (org.). *Michel Foucault: o governo da infância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 103-113.