

## ARTIGO

### “...COMO CANÁRIOS NOS ALÇAPÕES”: INFÂNCIA E CULTURA ESCOLAR NA OBRA *DOIDINHO*, DE JOSÉ LINS DO REGO

### “LIKE CANARIES IN TRAPDOORS” CHILDHOOD AND SCHOOL CULTURE IN THE WORK *DOIDINHO*, BY JOSÉ LINS DO REGO

IRANILSON BURITI DE OLIVEIRA\*

#### RESUMO

Esta pesquisa consiste numa análise das imagens que a obra “Doidinho”, de José Lins do Rego, apresenta acerca da cultura escolar que, no início do século XX, configurava o cotidiano dos alunos do Internato de Seu Maciel, em Itabaiana\_PB, em especial o corpo de Carlos de Melo, personagem central da obra, que tem sua cartografia sentimental marcada pelos inúmeros castigos sofridos no Internato. Numa perspectiva da Nova História Cultural, analisamos a Escola de Seu Maciel e as suas práticas político-pedagógicas enquanto uma instituição que está ligada a um projeto de transformação dos sujeitos, no qual o alunado está preso a determinados discursos – pedagógico, higienista, sanitarista, tático-militar – cujas técnicas minuciosas e ínfimas inauguram um certo modo de investimento político e detalhado do corpo.

**PALAVRAS-CHAVE:** cultura escolar, literatura, infância.

#### ABSTRACT

This research is an analysis of the expressions that the work "Doidinho" by José Lins do Rego, feature about the school culture that, in the early twentieth century, configured the daily life of Maciel's boarding School in Itabaiana - PB, especially the body of Carlos de Melo, main character of the work, which has its sentimental cartography marked by numerous punishments suffered in the institute. In a view of the New Cultural History, we analyzed Maciel's School and their political-pedagogical practices as an institution that is linked to a project of transformation of the individuals in which the student body is bound by certain speeches - educational, hygienist, tactical military - whose tiny

and meticulous techniques inaugurate a certain way of a political and detailed investment of the body.

**KEYWORDS:** Educational Culture, literature, childhood.

## Introdução

Paraíba. Início do século XX. Num dos mais pobres Estados do Brasil, o modelo educacional adotado se espelhava na prática pedagógica das escolas das demais unidades de federação brasileiras. Inserido nesse contexto educacional, José Lins do Rego, escritor paraibano, escreve e publica o romance *Doidinho*, dando continuidade aos romances denominados “Obras do Ciclo da cana-de-açúcar”, integrantes do regionalismo nordestino e do “Romance Social de 30”. O romance, publicado em 1933 pela editora José Olympio, protagoniza a história de Carlos de Melo, menino do engenho *Santa Rosa* que vai para a cidade de Itabaiana – PB estudar no Instituto Nossa Senhora do Carmo, popularmente conhecido como internato de Seu Maciel, escola estereotipada como disciplinadora<sup>1</sup> e fabricante de corpos<sup>2</sup> dóceis, de mentes voltadas para um saber produzido, muitas vezes, por meio da dor, da punição, dos castigos corporais e severos conselhos morais. Portanto, este artigo tem como fonte principal o romance *Doidinho*, sendo subsidiado por outras fontes como a legislação e o regulamento de instrução pública do Estado da Paraíba entre o final do oitocentos e início do século XX.<sup>3</sup>

Nesse cenário pedagógico-cultural paraibano, ser educador era, também, assumir a postura de um moralista, de um corretor de corpos e um vigilante das atitudes de seus educandos, um docente que, durante quarenta anos de ensino diário, fazia de sua escola o seu teatro.

“Não se lastimava, como os outros, desejando as férias como um repouso. A sua estação de cura ele a fazia tomando lições, botando de castigo, dando bolo”.<sup>4</sup> Um mestre que controlava os espaços e tempos escolares, quase tudo “sob a severidade despótica do diretor, sempre predisposto a impingir o castigo físico”.<sup>5</sup> Seu Maciel gostava “de botar os outros para a frente. Os seus processos, porém, seriam cirúrgicos demais. Amputava tudo com dor, embora às vezes a amputação fosse um crime”. Os remédios e “anestésicos não existiam para esse flagelador de meninos. A palmatória era a sua vara de condão; com ela movia o seu mundo. Pensava corrigir e iluminar com pedaço de pau os que lhe chegavam às mãos para serem moldados a seu jeito”.<sup>6</sup>

Silêncio! Era esta a palavra de ordem dessa instituição escolar, desse educandário tão conceituado pelo discurso da educação da região da cana-de-açúcar da Paraíba. O acordar e o dormir eram marcados pelos olhos vigilantes do Mestre e dos poucos funcionários da instituição, dentre os quais Dona Emília e a “negra Paula”, como todos a chamavam no internato. Os sentidos corporais – que são culturalmente educados – as sensações do corpo e os sentimentos evocados também são elaborações socioculturais e históricas. Assim, as sensações da materialidade corpórea, as formas de sentir e a produção de sentido dotam de significados os signos e mudam historicamente. Portanto, neste texto, cuja fonte principal foi lida a partir do referencial teórico da história cultural, consideramos o corpo antes de tudo como um objeto da cultura. Nossos sentidos, bem como dos personagens analisados, são educados culturalmente, seja por manuais pedagógicos e de civilidade, seja pelos ensinamentos de Seu

Maciel, ou mesmo pelos elementos socioculturais e materiais presentes tanto no cenário escolar quanto fora dele.

## **Infância e cultura escolar na Paraíba**

Na cultura escolar predominante entre o final do século XIX e início do século XX, a observação do corpo do alunado era útil, portanto, subsidiária das disciplinas físicas e dos castigos. Quem ousaria burlar esses códigos? Quem se atreveria a ferir as normas institucionalizadas e já reconhecidas pela população que morava aos arredores? Os educandos tinham seus corpos culturalmente fabricados para obedecer, para calar, para engolir a seco o choro provocado pelas palmatórias, pelos “bolos”, pelos castigos que punham os “rebeldes” em quartos escuros sentados num tamborete ou em cima de caroços de milho, porque chorar convulsivamente era agredir aos ouvidos do seu mestre. Sem rostos, sem corpos, sem vozes... os educandos, cuja maioria era anônima, passavam o seu cotidiano escolar entre a cruz que ensina e o castigo que corrige. Mesmo diante da Regulamento Geral da Instrução da Paraíba que proibia a palmatória, Seu Maciel, herdeiro de concepções advindas de outros tempos da Província, continuava desrespeitando códigos vigentes e aplicando a correção:

Ele gostava mesmo de dar, porque os menores pretextos lhe serviam para as corrigendas de bolo. Talvez que fossem as exigências de seu método, as regras de ensinar de sua escola. Na Paraíba era proibido dar de palmatória, e isto mesmo porque o governo não sabia. Não havia governo para o professor Maciel. Quando lhe botavam os meninos no colégio, prevenia os pais: — Castigo os alunos.<sup>7</sup>

Existia, portanto, uma tensão entre a legislação da instrução pública e as práticas cotidianas escolares no século XIX e início do século XX. Esta tensão revela que preceitos gestados por uma instância de poder não significam, necessariamente, mudanças imediatas na cultura escolar e no cotidiano, além de que, muitos professores, a exemplo de Seu Maciel, tinham uma forte crença nos castigos físicos como caminho civilizatório. A palmatória, juntamente com “o chicote, a vara, as carteiras, os livros, o quadro de giz e outros objetos faziam parte da cultura escolar desse momento histórico. Mesmo após a proibição de castigos físicos, a palmatória adentrava no século XX como um artefato ainda inserido na cultura material escolar”.<sup>8</sup> De acordo com Souza, a persistência dos castigos físicos na cultura escolar desse período denuncia a “intrínseca relação que os objetos guardam com a produção de sentidos e com a problemática da produção e reprodução social”.<sup>9</sup>

O silêncio dominava o corpo estudantil desse internato, tornando o indivíduo isolado do grupo muitas vezes. Eram “setenta meninos de livros na mão olhando para baixo”.<sup>10</sup> Tecnologias de observação são instauradas na arquitetura escolar: buracos nas paredes, frestas de janelas, fechaduras de portas para que diretor e funcionários observassem o trânsito e o cotidiano praticado dos alunos. “O corpo parece evidente, mas, definitivamente, nada é mais inapreensível. Ele nunca é dado indiscutível, mas o efeito de uma construção social e cultural”.<sup>11</sup>

Nessas tecnologias de observações, a escola circunscrevia espaços de ir, de vir, de brincar, de dormir, de estudar, de silenciar. Os ritmos e os tempos da escola eram demarcados rigorosamente. Brincar mesmo

somente nas férias ou nos dias feriados: “Brinquedos, aqui? Dê-me. O colégio é para estudos. As brincadeiras ficam em casa”.<sup>12</sup> Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que pode (ou não pode) fazer, separa e institui. Jogos, nem pensar” “Não quero jogadores aqui. Ou o senhor entra nos eixos, ou eu lhe parto as mãos de bolos”.<sup>13</sup> “O prédio escolar informa a todos(as) sua razão de existir. Suas marcas e textualidades (portas, taramelas, ferrolhos, fechaduras), seus símbolos religiosos e pedagógicos e arranjos arquitetônicos instituem múltiplos sentidos, provocam desejos, constituem distintos sujeitos”.<sup>14</sup> A instituição favorecia uma catalogação dos indivíduos. As escolas, como os educadores, impõem-se na ordem dos discursos sobre os discentes, pois, “importa distribuir os indivíduos num espaço onde se possa isola-los; mas também articular essa distribuição sobre um aparelho de produção que tem suas exigências próprias”.<sup>15</sup>

O silêncio e a submissão eram requisitos indispensáveis para que os alunos fossem admitidos e continuassem frequentando a escola. O educando era transformado numa figura passiva, sem expressão nem contorno pessoal, marcado muitas vezes pelo castigo e pelo medo. Com tais recursos, era possível ao mestre iniciar o seu discípulo na vereda da árvore enciclopédica, indicando a senda da justiça, formando, acima da inteligência, o coração humano, a alma do “bom menino”, corrigindo a imoralidade, a ignorância e a incredulidade.<sup>16</sup> Com tais tecnologias, o corpo do interno se constituía em um pergaminho no qual a pena do mestre autenticava o seu autoritarismo e a palmatória gravava a força da lei (o mestre) sobre seus súditos (o educando), tatuando-o para torná-lo uma demonstração da regra, uma impressão que torne a norma legível.<sup>17</sup>

O mestre, Seu Maciel, era a lei caricaturada de homem, de professor. Nele estavam inscritas as marcas de um deus educador ou de um anjo opressor, variando segundo o ponto de vista dos vários olhares lançados sobre ele. A palmatória significava um dispositivo disciplinar que faz o alunado temer ao mestre e obedecer aos códigos de correção e de disciplinarização, sendo o objetivo dessa colonização do corpo a autorregulação dos sujeitos, a sua sujeição ao processo pedagógico utilizado nesse período. Assim se reporta José Lins do Rego:

O colégio de Itabaiana criara fama pelo seu rigorismo. Era uma espécie de último recurso para meninos. O Diocesano não me aceitara porque estava de matrícula encerrada. Lembraram do colégio do Seu Maciel, como era conhecido nos arredores o Instituto Nossa Senhora do Carmo. Lá estiveram os meus primos uns dois anos. Voltaram contando as mais terríveis histórias do diretor. Um judeu. Dava sem pena de palmatória, por qualquer cousa.<sup>18</sup>

Na escola de Seu Maciel, o aluno era fabricado para ser uma caixa de armazenar conhecimento. Dele são castrados a voz, o diálogo com o seu mestre, o raciocinar e expressar suas ideias em sala de aula. Todas essas práticas normativas e de subjetivação constituíam um conjunto de critérios que permitiam aos alunos julgarem seus comportamentos, examinarem suas atitudes e, dependendo do caso, se autoculparem. O mestre e o material didático (quadro-negro, globo terrestre e quase sempre um único livro por ano)<sup>19</sup> são os veículos da verdade, os dispositivos de poder<sup>20</sup> que conduzem e seduzem o educando. Na sala de aula, a autoridade máxima era o livro. Quando ele falava, todos obedeciam, inclusive o mestre. Quem poderia desafiar a autoridade desse dispositivo de saber? Diz Foucault,

Estabelecer as presenças e ausências, saber como e onde encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos (...) uma pressão constante, para que se submetam todos ao mesmo modelo para que sejam obrigados todos juntos à subordinação, à docilidade, à atenção nos estudos e nos exercícios, e à exata prática dos deveres e de todas as partes da disciplina.<sup>21</sup>

O livro *Coração*, de Edmondo de Amicis, fascinava Carlos de Melo, o *doidinho*. Suas sensibilidades pareciam em sintonia com as histórias dos personagens do livro. Ele se identificava com a luta de Stardi com Franci, gostava do Tamborzinho sardo, do pequeno escrevente florentino. Se inspirava no filho do pedreiro, de cara de lebre, de Garroni, do gigante bom, tudo lhe parecia passagens de um romance admirável. E comparava a escola descrita no livro com a do professor Maciel! A escola italiana distribuía prêmios, os professores falavam manso, não existiam palmatórias. O colégio não se parecia com as escolas da Itália. Isso porque os alunos de Seu Maciel ficavam às vezes de castigo, acompanhando a leitura dos outros. E até mesmo no castigo, Doidinho lembrava das histórias do livro *Coração*, da viagem de um menino que saiu pela América atrás da mãe doente, e andou sozinho por florestas intermináveis. E o naufrágio onde Marcos morreu para salvar uma mocinha. Suas sensibilidades são “materializadas” nas histórias, arquitetadas nos imaginários de cada leitor: “Coração estremece a nossa sensibilidade de meninos, nos interessava naqueles conflitos que eram os nossos”.<sup>22</sup>

Com isso percebemos que uma série de investimentos político-pedagógicos e biopolíticos era realizada sobre os corpos dos



estudantes e, mediante esses vários dispositivos de poder-saber, ia-se fabricando um jeito de educar, uma forma de disciplinar, de corrigir, de aprender, de normatizar, de conduzir o cotidiano escolar. Ia-se criando novas tecnologias para controlar a população estudantil, cercando-a de salvaguardas, lançando mão de múltiplos recursos e dispositivos no espaço da escola, controlando-a por meio de uma série de rituais e símbolos religiosos, de doutrinas catequéticas e normas que produziam o corpo do aluno na Paraíba nas primeiras décadas do século XX.

Em *Doidinho* ficamos tête-à-tête com o cotidiano escolar a que estavam inseridos nossos educandos e o que eles aprendiam sobre o mundo, sobre a humanidade, sobre a justiça, a fé e a moralidade, acerca da História Universal. Os ideais cristãos são claros no marco doutrinal e nas posturas. Os símbolos e sinais de pertencimento, onde crucifixos, imagens sacras e hinos cívicos e/ou sacros, entoados pelos alunos em datas comemorativas ou feriados religiosos, apontam para um espaço produzido para a submissão e para o não-questionamento. A cultura escolar procurava recriar, na arquitetura escolar, a pátria e a igreja. Esse sentimento de “ausência” corporal emerge dessas construções discursivas ocultadas pouco a pouco pela disciplina que vai sendo aplicada.

O dia-a-dia dessa instituição escolar era organizado de forma a gerar uma subjetividade nos educandos voltada para a pátria, de modo que eles reconhecessem as leis como legítimas e os costumes tradicionais como valores que deveriam ser preservados, amados e respeitados, perpetuando tradições e códigos de conduta coletiva que se pretendiam manter. A escola era, segundo Carlota Boto, um veículo privilegiado para formar tradições e reproduzir códigos tidos como civilizatórios, para

propagar conhecimentos “úteis”.<sup>23</sup> A pedagogia era vista como instrumento de destaque para construir uma cartografia em que o tradicionalismo fosse a marca registrada e a religião católico-romana a única regra de fé e prática. Para isso, a subjetividade dos educandos era de uma natureza industrial, maquina, <sup>24</sup> essencialmente fabricada por uma corporação profissional e territorializada, modelada no registro social, recebida e consumida por indivíduos em suas existências particulares em nome das práticas tradicionais:

Já fazia o pelo-sinal antes de dormir. E começava a ter os meus medos dos pecados pelo castigo do alto. Quisesse ou não quisesse, a pedra amarrada ao pescoço, o fundo do rio, as penas do inferno, deixavam-me alguma dúvida. Deus estava em toda parte. O homem não podia se esconder de seu olho vigilante.<sup>25</sup>

O simbolismo do cristianismo favorecia o silenciamento da alma e a docilização do corpo. A apropriação de diversas imagens religiosas reproduzia a liturgia católica nos espaços escolares. O internato religioso ganhava uma vantagem disciplinar em relação às demais instituições escolares, onde além de dispositivos imagético-discursivos da pedagogia e das teorias educacionais, o discurso cristão sob o símbolo do temer a Deus, respeitar a fé católica, os eclesiásticos e as insígnias sagradas levavam a uma mais fácil disciplinarização do corpo e domínio sobre os hormônios adolescentes, em chamadas, com um véu de redenção, paz, amor, perdão e religiosidade. Uma religião que prezava pela delação, pelo discurso de um terror invisível a pairar sobre os corpos dos sujeitos.<sup>26</sup> Sujeitos com corpos disciplinados. Esta era a base de um gesto eficiente, de um rito purgador.

Assim, o internato de Seu Maciel ia marcando os corpos e reafirmando uma cultura escolar herdada do século XIX, repetindo uma metodologia de modelização, inventando novas coordenadas de produção da subjetividade. A história das práticas disciplinares pedagógicas nessa instituição celebra um confinamento do indivíduo e uma circunscrição da infância. Viviam constantemente em castigos, tiranizados, humilhados diante dos demais colegas de turma, punidos pelo simples remexer nas carteiras. A pedagogia da humilhação era, também, a pedagogia da amputação:

Ninguém podia trocar palavras. Falava-se aos cochichos, e para tudo lá vinha: - é proibido. A liberdade licenciosa do engenho sofria ali suas amputações dolorosas. **Preso como canários nos alçapões.** Acordar à hora certa, comer à hora certa, dormir à hora certa. E aquele homem impiedoso para tomar lições à custa do ferrão o que eu não sabia...<sup>27</sup>

Realizada a função institucional, outros dispositivos de controle e disciplina entram na ótica de importância aqui visada. O horário favorece toda a aplicação do aparelho pedagógico-disciplinar, estabelece as cesuras, obriga a ocupações determinadas, regulamenta os ciclos de repetição: “comer à hora certa, dormir à hora certa...” Com o horário estabelecido, é possível a construção discursiva de um tempo de pureza, sem defeitos, um tempo de boa qualidade, onde o corpo fica aplicado ao seu exercício, à meditação, ao *hábitus*. A exatidão e a aplicação são as grandes virtudes do tempo disciplinar. Nesse tempo de pureza, as licenciosidades do engenho sofriam ali, na Escola de Seu Maciel, “suas amputações dolorosas”.

Quando nos lançamos à tarefa de historiar o cotidiano escolar desse internato, uma das primeiras cenas que nos deparamos foi com a

construção da noção de uma responsabilidade individualizada, em que os conceitos de erro e de culpabilidade eram introjetados desde o primeiro dia que o interno chegava à escola. Estava ali porque era “burro”, porque não dava para nada. Apanhava porque merecia, porque não sabia a lição. É assim que a escola vai provocar um confinamento dos sujeitos, uma separação dos espaços sociais, uma ruptura com os antigos laços de dependência tão presentes nos momentos em que estavam com a família:

Às nove horas nos recolhemos para dormir. Dormir com a cama preparada por mim, com lençóis que eu mesmo tirara da mala, fora do meu quarto do Santa Rosa!<sup>28</sup>

- É o cúmulo, gritava o velho, deixar-se um menino desse tamanho sem saber nada. Só bicho se cria assim...

Foi pior. A língua não me ajudava. Quando vi foi ele com a palmatória na mão.

- Levante-se.

Não soube mais o que fiz. Senti as mãos como se estivesse com um formigueiro em cada uma. Como o Chico Vergara, apanhava no meu primeiro dia de aula.<sup>29</sup>

O romance *Doidinho*, em sua totalidade, pode ser remetido a uma série de tentativas de elaboração de sistemas de referência para os modos de produção da subjetividade voltada para uma prática de submissão.

Cada um sentia-se um condenado ao castigo, embora a mais cândida inocência o envolvesse. E mesmo não havia inocentes entre todos aqueles que o Senhor chamava com tanto gosto ao seu regaço. Talvez que tivesse razão a pedagogia do velho em descobrir em cada um de nós um pequeno monstro em formação. O seu sistema de educar, a ferro e a fogo, sem dúvida que lhe aconselhava a experiência de meio século de trato com anjos.<sup>30</sup>

O internato pode ser codificado enquanto uma instituição total, corretiva dos vícios e promotora da moralidade pública, cujas tecnologias empregadas (palmatória, quarto-escuro, ficar em pé de costas para a turma) “permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade”.<sup>31</sup> Tal como as fábricas, hospitais, hospícios, prisões, instituições fundamentais ao funcionamento da sociedade industrial capitalista, a escola se estruturou e adotou como lógica de funcionamento as técnicas e táticas oriundas deste processo de disciplinarização. Era, exagerando um pouco, um panopticon.<sup>32</sup>

Os espaços da escola são parte integrante do processo de “regeneração do indivíduo”. O pátio, os corredores, o espaço onde se distribuem as salas de aula são espaços produzidos para docilizar e favorecer a aplicabilidade das inúmeras estratégias e técnicas inventadas para “esquadrinhar” os corpos, para conhecê-los e escolarizá-los, produzindo e limitando os gestos, posturas e movimentos educados, cristianizados, civilizados, construindo hábitos saudáveis, adequados, dignos para a formação de “verdadeiras esposas de Cristo”. Com correções disciplinares, com práticas pedagógicas punitivas, com métodos e instrumentos correcionais que causavam aversão no estudante (“vira apanhar os meninos pobres na aula pública, sem motivo, somente porque o professor queria agradar ao neto do coronel Zé Paulino”,<sup>33</sup> o corpo deste era cartografado sentimentalmente pelo medo e temor aos carrascos opressores dessa “instituição total”:

Os presidiários de Seu Maciel muniam-se de *habeas-corpus* para todas as travessuras. Um magistrado tolerante<sup>34</sup> deixava que a lei não nos fosse um instrumento de vingança. E naquelas manhãs de Domingo a palmatória de cabo torneado deixava de existir para a gente.<sup>35</sup>

Como compreender as técnicas e os dispositivos usados para disciplinar os corpos e as mentes dos alunos desse internato? Como conciliar o saber e o medo ao mesmo tempo? Como compreender um processo educacional cujo cotidiano escolar era marcado pela humilhação frente aos colegas e ao temor de não saber as lições? O que dizer da sabatina que desafiava as mentes e machucava os corpos desses estudantes? Entendendo o internato de Seu Maciel e a escola de forma geral como uma prisão, podemos dizer que, independente da questão do castigo, ela está ligada, desde o início, a um projeto de transformação dos indivíduos. Assim como o trabalhador na fábrica, o doente no hospital, o soldado no quartel, a criança na escola está presa a uma teia de discursos “cujas técnicas minuciosas e ínfimas (distribuição espacial, controle do tempo, aprendizagem progressiva, maximização das habilidades) inauguram ‘um certo modo de investimento político e detalhado do corpo’”.<sup>36</sup>

Analisando a disciplina numa ótica foucaultiana, entendemos que ela diz respeito tanto a uma modalidade de poder que se caracteriza por medir, corrigir, hierarquizar, quanto torna possível um saber sobre o indivíduo. Dessa maneira, o corpo do educando do instituto de Seu Maciel é exercitado para a obediência e o papel disciplinador da escola “transforma seres vivos em seres autômatos”.<sup>37</sup> Como argumenta Carlota Boto, ao analisar o processo educacional português no final do século XIX e primeira década do século XX,

... sua pedra de toque é o controle, sendo que este opera por rarefações, por deslocamentos, por intercâmbios e intervalos. Arranjos variados se formam e se transformam, na circulação de poderes assim distribuídos. A escolarização caminha para a uniformização. Havia que se recompor toda uma arquitetura dos espaços, pelo encontro de séries que aos poucos tornassem homogêneo o que era até então disperso.<sup>38</sup>

Já foi observado que a escola é um recanto disciplinar. O aprender se faz mediante lutas, através de uma guerra contra os castigos, mediante relações de poder conflituosas. O prazer de ler torna-se uma agonia cotidiana. O não se submeter à disciplina escolar é assinar o certificado de expulsão, como aconteceu com Elias,<sup>39</sup> o brutamontes que desafiou os dispositivos de poder de Seu Maciel. O diálogo era inexistente, impedindo o educando de pronunciar a sua palavra, cabendo-lhe apenas escutar, obedecer, silenciar. A dificuldade de praticar o diálogo está na própria estrutura escolar fechada e opressora, que leva o educando a considerar-se um ignorante absoluto e natural.

A hostilidade do internato, os momentos de sofrimentos e depressão sofridos pelos alunos, roubam o prazer de aprender e tornam o aprendizado um momento angustiante, desafiador. A cartografia sentimental de cada aluno era alimentada pelo temor à dor física e moral, pois esta “era uma característica essencial dessa geometria escolar que se vinha aos poucos traçando”<sup>40</sup>. A educação acaba tendo por função, tão somente, disciplinar, corrigir, hierarquizar. Conforme Gadotti, essa pedagogia forma “para a obediência e o ‘respeito’ à autoridade, além de desenvolver o individualismo através da concorrência, onde o êxito ou fracasso tem grande peso”.<sup>41</sup> É como se a escola em seu cotidiano, para se

sustentar, tivesse que instaurar sistemas de hierarquia, escala de valor e de classificação em que os diferentes sujeitos terão que se situar. Assim, a escola mata o prazer, a tradição corrói o êxtase, as normas assassina o desejo, os códigos adulteram a infância do educando, não buscando apenas a formação de sujeitos, mas a identificação com um determinado padrão de sujeito, no qual

O sofrimento de ser escrito pela lei do grupo vem estranhamente acompanhado por um prazer, o de ser reconhecido (mas não se sabe por quem), de se tornar uma palavra identificável e legível numa língua social, de ser mudado em fragmento de um texto anônimo, de ser inscrito numa simbólica sem dono e sem autor”.<sup>42</sup>

O desejo, a vontade de amar e de criar são supliciados pelo domínio da angústia e pela tarefa de se parecer com um determinado grupo. A identificação com o grupo coincide, e favorece a prática de disciplinarização, pois é perigoso ser diferente em um meio onde a homogeneização dos corpos é a lei, pelo menos as práticas pedagógicas não permitem tal realização e atuam incessantemente nesse sentido. Tudo é feito pela tarefa imensa de “maquinar os corpos para que soletrem uma ordem”<sup>43</sup>. Não se deve ter o diferente, o desviante, deve-se lutar contra isso, pois as marcas e símbolos devem falar dos sujeitos, ou melhor, devem falar pelos sujeitos. Essas marcas, no entanto, são dinâmicas e como o corpo cada vez mais torna-se uma opção de escolhas, tudo que se jogue sobre ele torna-se símbolos identitários. Há uma tentativa de eliminação do processo de singularização do indivíduo e o espaço escolar passa a ser visto como a geografia que despoja os valores, as vontades, que castra as fantasias e codifica os desejos:



A estada no colégio e o despojamento paulatino das prerrogativas agravadas pelas ameaças do severo professor, configuraram no seu espírito de frustração do ‘paraíso perdido’, marcando sua psicologia pelo resto da vida. Todas as referências às cousas boas do passado vêm aliadas à angústia da perda irreparável.<sup>44</sup>

Constroem-se as igualdades, os modelos, mas, sobretudo, constroem-se as diferenças, já que é a partir das diferenças dos meninos de dentro do colégio daqueles que estão fora do circuito do saber que as famílias de posses necessitarão da distinção social de seus filhos, porque é lá que asseguradamente. Uma educação das sensibilidades e dos sentidos é moldada a uma nova maneira de sentir, que implica em uma maneira codificada de ver, cheirar, tocar, falar e escrever.<sup>45</sup> Nessa educação dos sentidos, “Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir,<sup>46</sup> a ser amansado pela “vara de condão”. Carlos de Melo sintetizou esse dia-a-dia: “O cotidiano do colégio amansava os meus nervos”<sup>47</sup>.

O olhar, como uma parte marcante na representação iconográfica corporal e da educação das sensibilidades, é constantemente treinado. Na escola se aprende a olhar diferentemente, a treinar o olhar para outros lugares, outros espaços, outros corpos e outras sensações e emotividades. Como diz Haroche, “o olhar supõe e permite o exercício tanto de um olhar para si mesmo quanto um olhar para outros, um olhar a um só tempo interior e exterior que depende e participa de um olhar social, elemento e condição de auto-estima (sic), da dignidade de todo indivíduo”.<sup>48</sup> Assim, os sentidos de Carlos de Melo são “assanhados” pelo

olhar. Da parte de dentro do colégio, via as prostitutas passando na rua, causando-lhe um “alvoroço sexual”, uma revolução nos seus hormônios:

E os meninos corriam para vê-la passar no corredor. Deixava cheirando o internato por onde passava. Lembrava-me das meninas do tio João, ao tempo de seus passeios ao engenho. E os meus sentidos se assanhavam com estas recordações. Maria Clara, prima ingrata, fixava-se nos meus pensamentos. O cheiro da mãe de Licurgo me recordava as visitas das primas do Recife, e as primas Maria Clara, e Maria Clara as minhas diabruras do Santa Rosa. O sexo me visitava nas noites frias do colégio. A chuva batia forte no telhado. Corriam as biqueiras como nas noites invernosas do Santa Rosa. E os maus pensamentos rondavam-me, como pássaros que procurassem ninho quente para pousar. Zefa Cajá andava por perto. E me esquecia de Coruja, do diretor, do livro de leitura, dos bolos.<sup>49</sup>

## Considerações Finais

A partir da narrativa do livro *Doidinho*, de José Lins do Rego, bem como das fontes oficiais da Paraíba do referido contexto, podemos perceber que a escola primária do início do século XX, na Paraíba, seguia os emblemas pregados e divulgados pela educação brasileira: disciplinar os corpos, adestrar as mentes, corrigir através de métodos punitivos e dolorosos, normatizar o educando em conformidade com o ideário da época que consistia em tornar a sala de aula uma extensão do ambiente familiar.

Assim como os pais corrigiam os filhos com instrumentos que provocavam dores e sangramentos (cintos, cordas, peias, varas, cipós de marmeleiros), a escola, por sua vez, também apreciava esses instrumentos, utilizando, além da castração das vozes, de métodos

corretivos como a famosa palmatória, os beliscões, o ‘puxavante’ de orelhas e/ou de cabelos, além de outras estratégias empregadas para modelizar o corpo do aluno, tornando-o dócil e passivo, aprisionado em suas próprias emoções. A escola era a mediadora entre os valores e costumes do passado e as potencialidades do futuro. Alguns pais e familiares, a exemplo dos parentes de Carlos de Melo, viam na escola a agenda dos tempos vindouros. Os Mestres eram os “segundos” pais, os “tios” que adestravam o falar, o andar, o correr, o brincar e até mesmo a sexualidade de seus alunos. Estes eram presidiários *como os canários nos alçapões*. Os alunos, todos os dias, “olhavam das grades a liberdade indo e voltando todos os dias. Era um barulho bem incômodo para um preso, aquele da liberdade passando pelos seus olhos”. “Agora já sabia o que era a cadeia”. Porém, “se me dissessem um dia: você não voltará mais para o colégio, me dariam uma notícia de libertação”.<sup>50</sup>

## Notas

---

\* Doutor em História. Professor da Universidade Federal de Campina Grande. Bolsista produtividade do CNPq. E-mail: iburiti@yahoo.com.br

<sup>1</sup> Empregamos a palavra *disciplina* numa concepção foucaultiana, a saber, enquanto uma modalidade que fabrica corpos submissos e exercitados. Como argumenta Foucault, “a disciplina 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. FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1987. p. 127.

<sup>2</sup> Estamos empregando o conceito de corpo não no âmbito do que é biologicamente dado, o material, o visível. Corpo, neste trabalho, é uma construção social, um texto cultural. Confira FOUCAULT, M. **História da sexualidade I** – a vontade de saber. Rio: Graal, 1980.

- 
- <sup>3</sup> PINHEIRO, Antonio Carlos & CURY, Cláudia Engler (org). **Leis e Regulamentos da instrução da Paraíba no período Imperial**. Brasília/DF: MEC/INEP/SBHE, 2004. (Coleção Documentos da Educação Brasileira).
- <sup>4</sup>REGO, J. L. do. **Doidinho**. 47ª Ed., Rio de Janeiro: José Olympio, 2011, p.08.
- <sup>5</sup> CASTELLO, apud REGO, J. L. do. op. cit... p. 8.
- <sup>6</sup> REGO, J. L. do. op. cit... p. 64.
- <sup>7</sup> Idem. p.70.
- <sup>8</sup> ARAGÃO, M.; FREITAS, A. G. Práticas de castigos escolares: enlances históricos entre normas e cotidiano. **Revista Conjectura**, v. 17, n. 2, pp. 17-36, maio/ago. 2012. p.25.
- <sup>9</sup> SOUZA, R. F. de. História da cultura material escolar: um balanço inicial in: BENCOSTTA, Marcus Levy (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 170.
- <sup>10</sup> REGO, J. L. do. op. cit... p.32.
- <sup>11</sup>LE BRETON, D. **Antropologia do corpo e da modernidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011., p. 18.
- <sup>12</sup> REGO, op. cit.. p. 75.
- <sup>13</sup> Idem, ibid..
- <sup>14</sup> LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, M. del (org.) **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997, p. 58.
- <sup>15</sup> FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. A história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 132.
- <sup>16</sup> BOTO, C. **Ler, escrever, contar e se comportar**. A escola primária como rito do século XIX português (1820-1910). São Paulo, 1997. Tese (Doutoramento em História Social) – Universidade de São Paulo. p. 47.
- <sup>17</sup> CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano** 1. Artes de fazer. 2a ed., Petrópolis: Vozes, 1996.
- <sup>18</sup> REGO, op. cit.. p.13.
- <sup>19</sup> Os livros didáticos utilizados no Instituto Nossa Senhora do Carmo eram os escritos por Felisberto de Carvalho (Primeiro, Segundo e Terceiro Livro de Leitura) e *Coração*, de autoria de Edmondo de Amicis (AMICIS, E. **Coração**.Rio de Janeiro: Livraria Bertrand). Filho do professor primário Honorato Inácio de Carvalho e de Adelaide H da Cruz Pereira de Carvalho, Felisberto de Carvalho nasceu em Niterói, RJ, no dia 9 de agosto de 1850 e faleceu em 1898. CARVALHO, Felisberto de. Segundo Livro de Leitura. 90 ed., Rio de Janeiro: Paulo de Azevedo, 1934.
- <sup>20</sup> Segundo FOUCAULT, **dispositivo de poder** é “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo”. FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1995. p.244.
- <sup>21</sup> FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2004. pp. 131-163.
- <sup>22</sup> REGO, op. cit.. p. 37.
- <sup>23</sup> BOTO, op.cit, p. 10.
- <sup>24</sup> GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**. Cartografias do desejo. 7ª ed., Petrópolis: Vozes, 2005.

- 
- <sup>25</sup> REGO, op. cit. p. 45.
- <sup>26</sup> BOTO, op. cit, p. 127.
- <sup>27</sup> REGO, op. cit.. p.16 (grifo nosso)
- <sup>28</sup> Idem, ibid..
- <sup>29</sup> Idem. p.19.
- <sup>30</sup> REGO, op. cit.. p. 24.
- <sup>31</sup> FOUCAULT, op. cit.. 2004. p.126.
- <sup>32</sup> Entende-se por *panopticon* uma “forma de arquitetura que permite um tipo de poder de espírito sobre o espírito; uma espécie de instituição que deve valer para escolas, hospitais, prisões, casas de correções, hospícios, etc.” FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: PUC, 1974. p. 69.
- <sup>33</sup> REGO, op. cit.. p. 29.
- <sup>34</sup> O “magistrado tolerante” descrito pelo narrador-personagem é Seu Coelho, sogro de Seu Maciel que acompanhava os alunos semanalmente aos banhos no rio Paraíba.
- <sup>35</sup> REGO, op. cit.. p. 33.
- <sup>36</sup> CASTELO BRANCO, G, NEVES, L. F. **Michel Foucault**. Da arqueologia do saber à estética da existência. Rio de Janeiro: NAU, Londrina/PR: CEFIL, 1998. p. 186.
- <sup>37</sup> GADOTTI, M. **Pensamento político pedagógico**. 5ª ed., São Paulo: Ática, 1999. p. 27.
- <sup>38</sup> BOTO, op. Cit. 1994. p.101.
- <sup>39</sup> Elias, estudante de 18 anos, não suporta as agressões físicas e morais lançadas por Seu Maciel e num momento de discussão, trava uma briga corpo-a-corpo com o Mestre, assinando, dessa maneira, sua certidão de expulsão.
- <sup>40</sup> BOTO, op. cit.. p. 98.
- <sup>41</sup> GADOTTI, op. cit.. p. 74.
- <sup>42</sup> CERTEAU, 1996, op. cit.. p. 232.
- <sup>43</sup> Idem, pp. 240-241.
- <sup>44</sup> REGO, J. L. **Doidinho**. 12 ed., Rio de Janeiro: José Olympio, 1974. p. XXVI.
- <sup>45</sup> BASTOS, Liana Albernaz de. **Corpo e subjetividade na medicina: impasses e paradoxos**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006. p. 77.
- <sup>46</sup> LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. 2a ed., Petrópolis: Vozes, 1998. p. 61.
- <sup>47</sup> REGO, op. cit.. p. 128.
- <sup>48</sup> HAROCHE, C. Maneiras de ser e de sentir na aceleração e a ilimitação contemporânea. **Cadernos Metropolitanos**, São Paulo, v. 13, n. 26, pp. 359-378, jul/dez 2011. p. 362.
- <sup>49</sup> REGO, op. cit.. p. 30.
- <sup>50</sup> Idem, pp.114, 113 e 35.