



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA  
ESCOLA BÁSICA

JOAQUINA IANCA DOS SANTOS MIRANDA

**“OUTROS CASTIGOS QUE CAUSEM CONSTRANGIMENTO, MENOS OS  
CORPORAES”: A CONCEPÇÃO NORMATIVA DE VIOLÊNCIA NA INSTRUÇÃO  
PÚBLICA DE CRIANÇAS DA PROVÍNCIA DO GRÃO- PARÁ (1870-1873).**

BELÉM-PA  
2025

JOAQUINA IANCA DOS SANTOS MIRANDA

**“OUTROS CASTIGOS QUE CAUSEM CONSTRANGIMENTO, MENOS OS  
CORPORAES”: A CONCEPÇÃO NORMATIVA DE VIOLÊNCIA NA INSTRUÇÃO  
PÚBLICA DE CRIANÇAS DA PROVÍNCIA DO GRÃO- PARÁ (1870-1873).**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica associado ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da Universidade Federal do Pará para exame de defesa, requisito para obtenção do título de Mestre em Currículo e Gestão da Educação Básica.

Linha de pesquisa: História da Educação Básica

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Vivian da Silva Lobato

BELÉM-PA  
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- M672o    Miranda, Joaquina Ianca dos Santos.  
          OUTROS CASTIGOS QUE CAUSEM  
          CONSTRANGIMENTO, MENOS OS CORPORAES : A  
          CONCEPÇÃO NORMATIVA DE VIOLÊNCIA NA  
          INSTRUÇÃO PÚBLICA DE CRIANÇAS NA PROVÍNCIA DO  
          GRÃO- PARÁ (1870-1873) / Joaquina Ianca dos Santos Miranda.  
          — 2025.  
          132 f.
- Orientador(a): Prof<sup>a</sup>. Dra. Vivian da Silva Lobato  
          Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo  
          de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de  
          Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém,  
          2025.
1. História da Educação Básica. 2. História da Infância. 3.  
          Violência contra a Criança. 4. Violência Escolar. 5. Período  
          Imperial. I. Título.

CDD 379.209

---

**“OUTROS CASTIGOS QUE CAUSEM CONSTRANGIMENTO, MENOS OS  
CORPORAES”: A CONCEPÇÃO NORMATIVA DE VIOLÊNCIA NA INSTRUÇÃO  
PÚBLICA DE CRIANÇAS DA PROVÍNCIA DO GRÃO- PARÁ (1870-1873).**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica associado ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da Universidade Federal do Pará para exame de defesa, requisito para obtenção do título de Mestre em Currículo e Gestão da Educação Básica.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vivian da Silva Lobato (Orientadora)  
Universidade Federal do Pará – PPEB/UFPA

---

Prof. Dr. Alberto Damasceno (Avaliador Interno)  
Universidade Federal do Pará – PPEB/UFPA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Laura Maria Silva Araújo Alves (Avaliadora Interna)  
Universidade Federal do Pará – PPGED/UFPA

---

Prof<sup>o</sup> Dr. Sidney da Silva Lobato (Membro Externo)  
Universidade Federal do Amapá – UNIFAP

---

Prof. Dr. Renato Pinheiro da Costa (Suplente)  
Universidade Federal do Pará – PPEB/UFPA

Nem toda infância é feita de proteção e ternura,  
algumas carregam cicatrizes que o tempo não apaga, apenas revela.  
Dedico este estudo a todas as crianças,  
cuja infância deveria ser vivida com afeto, segurança e respeito,  
mas que, em diferentes tempos e contextos, foram – e ainda são –  
marcadas por experiências de dor e invisibilidade.

E à minha filha, minha criança, que é a força motriz do meu aperfeiçoamento.

*“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”*  
- Lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014 (Brasil, 2014, art. 14ªA).

## AGRADECIMENTOS

Meu primeiro agradecimento é à Universidade Federal do Pará, instituição na qual desenvolvo pesquisa desde a minha graduação em Pedagogia. Agradeço também ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/UFPA), no qual desenvolvi esta pesquisa, construída com um pouco da ajuda de cada docente que sugeriu aperfeiçoamentos para sua elaboração nas disciplinas ministradas durante o curso. Minha gratidão à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que financiou este estudo no período de maio de 2024 a fevereiro de 2025.

A orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vivian da Silva Lobato contribuiu para a realização deste trabalho, dentro das possibilidades e caminhos que foram sendo construídos ao longo da pesquisa. Agradeço especialmente pela confiança depositada em minha capacidade de conduzir a pesquisa e pelos constantes estímulos para concluir esta investigação. Seu encantamento pelo tema foi motivador para que eu não desistisse deste estudo.

Estendo meus agradecimentos à banca avaliadora, composta pelo Prof. Dr. Alberto Damasceno, pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Laura Maria Silva Araújo Alves e pelo Prof. Dr. Sidney da Silva Lobato, cujas contribuições valiosas, críticas construtivas e olhares cuidadosos enriqueceram significativamente esta dissertação. Agradeço em especial ao Prof. Dr. Alberto Damasceno, que me acompanha na jornada acadêmica desde a minha graduação, por sua escuta atenta e orientações generosas, que foram fundamentais em minha formação enquanto pesquisadora e se refletiram em cada etapa deste trabalho. Sua capacidade intelectual e comprometimento com a pesquisa me inspiraram a seguir com responsabilidade e sensibilidade no desenvolvimento da pesquisa científica.

Agradeço com profundo carinho ao Laboratório de Pesquisas em Memória e História da Educação (LAPEM), vinculado ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB/UFPA). Nos encontros de estudo, nas leituras partilhadas e nas devolutivas generosas, encontrei apoio, escuta sensível e compromisso com a formação acadêmica e humana. As contribuições do grupo foram fundamentais para o aprimoramento deste trabalho — e, mais do que isso, para que eu não desistisse do caminho. Sou imensamente grata por cada gesto de acolhimento e incentivo desse grupo.

Ao meu marido Alan, à minha filha Celina e à minha sogra Madalena, meu amor e minha gratidão. Pelo cuidado nos momentos de cansaço, pela paciência diante das ausências e pelo apoio constante que sustentou cada etapa desta caminhada. À minha tia Katia, à minha prima Greice e à minha mãe Célia (in memoriam), que me criaram com amor e me ensinaram

o valor da educação. Seus cuidados, sacrifícios e esforços me trouxeram até aqui. Este momento é, também, fruto da dedicação e colaboração de todos vocês à minha trajetória acadêmica.

Aos amigos Luane, Rayssa, Paula, Sibeli, Ester, Adriane, Marcus, Jéssica, Beatriz e Smile, minha gratidão sincera. Em meio aos desafios e incertezas do percurso acadêmico, encontrei em vocês apoio, companheirismo e palavras de incentivo que me ajudaram a seguir adiante. Obrigada por estarem presentes nos momentos mais difíceis e tornarem este percurso divertido e suave.

A todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta pesquisa, com gestos, palavras, escuta ou acolhimento, deixo meu sincero agradecimento. Cada colaboração, por menor que parecesse, teve grande importância neste percurso. Muito obrigada.



## **LISTA DE SIGLAS**

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

INFANCE - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação

LAPEM - Laboratório de Pesquisas em Memória e História da Educação

PGEDA/UFPA - Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia da Universidade Federal do Pará

PIBIC/UFPA - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade Federal do Pará

PPEB/UFPA – Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da Universidade Federal do Pará

PPGED/UFPA - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará

PPGED/UEPA - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Pará

PPHIST/UFPA - Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia da Universidade Federal do Pará

PRESC - Projeto de Extensão Saúde na Comunidade

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UEPA – Universidade Estadual do Pará

UFPA – Universidade Federal do Pará

UNESP – Universidade Estadual Paulista

USP – Universidade de São Paulo

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Teses e dissertações que abordam a história da violência sofrida por crianças .....	22
<b>Quadro 2:</b> Teses e Dissertações que abordam a História da educação da Infância no Império na década de 1870 (2010-2022) .....	24
<b>Quadro 3:</b> Legislações selecionadas do período de 1870 a 1873.....	27
<b>Quadro 4:</b> Matérias de jornais selecionadas do período de 1870 a 1873.....	28
<b>Quadro 5:</b> Formas educativas e estabelecimentos de ensino do Império brasileiro.....	46

## RESUMO

Esta dissertação se concentra na linha de História da Educação Básica e trata da História da Infância, com destaque para a educação da criança. Realiza um estudo a respeito das concepções normativas de violência sofrida por crianças em ambientes escolares paraenses no período imperial, no recorte temporal de 1870 a 1873. Busca-se responder ao seguinte problema de pesquisa: Quais as concepções normativas e práticas de violências sofridas por crianças em instituições da Instrução Pública paraense no período de 1870 a 1873? Para tanto, a pesquisa teve como objetivo geral analisar as concepções normativas e práticas de violência na Instrução Pública de crianças no período imperial do Pará (1870 a 1873), e como objetivos específicos: identificar os objetivos e as formas de educação das crianças no período imperial paraense durante a segunda metade do século XIX, com ênfase na década de 1870; compreender a concepção normativa de violência no contexto da Província do Pará entre 1870 e 1873; e identificar situações de violência sofridas por crianças em ambientes escolares no período histórico estudado. O percurso metodológico consistiu em uma pesquisa histórica, aportada principalmente em dois tipos de documentos: conteúdos de jornais e legislações do período estudado, como o Código Criminal de 1830, que vigorou até 1890, e regulamentos da Instrução Pública. As análises dos documentos foram empreendidas por meio da Análise de Conteúdo (Franco, 2018), a partir da qual foi possível definir duas categorias analíticas: “Violência como justificável” e “Violência como disciplinadora”, interpretadas por meio da teoria de Foucault (2014). O estudo analisa a concepção de “violência justificável” atrelada à instrução pública, e associa essa concepção à compreensão normativa das práticas de castigos praticados por mestres aos seus alunos como crime justificável no Código Criminal do Império do Brasil (1830). Em seguida, a pesquisa explana sobre a concepção de “Violência como disciplinadora”, na qual as palmatoadas e outros castigos corporais eram técnicas disciplinares das escolas paraenses. As denúncias de casos de violência em ambientes escolares foram fundamentais para tipificar as práticas violentas que ocorriam nesses ambientes, assim como elucidaram o pensamento social sobre a utilização dos castigos nas escolas da época. Constatamos que o período de 1870 a 1873 foi marcado pelo processo de transição do poder soberano para o poder disciplinar, no qual a violência se constituiu como uma técnica punitiva de disciplinamento e controle dos corpos infantis.

**Palavras-chave:** História da Educação Básica; História da Infância; Violência contra a Criança; Violência Escolar.

## ABSTRACT

This dissertation focuses on the line of History of Basic Education and deals with the History of Childhood, highlighting the education of the child. Carries out a study on the normative conceptions of violence suffered by children in school environments in Pará during the imperial period, in the time span from 1870 to 1873. We seek to answer the following research problem: What are the normative conceptions and practices of violence suffered by children in institutions of Public Education from 1870 to 1873? For this purpose, the research had as general objective to analyze the conceptions of violence suffered by children in school environments from 1870 to 1873, and as specific objectives: to identify the objectives and forms of education of children in the imperial Pará period during the second half of the 19th century, with emphasis on the 1870s; to understand the normative conception of violence in the context of the Pará Province between 1870 and 1873; e, identify situations of violence suffered by children in school environments in the historical period studied. The methodological path consisted of a historical research contributed mainly in two types of documents, contents of newspapers and legislation of the period studied, such as the criminal code of 1830 that was in force until 1890, and regulations of Public Instruction. The analyses of the documents were undertaken through the Content Analysis (Franco, 2018), from which it was possible to define two analytical categories: "Violence as justifiable" and "Violence as disciplinary", interpreted through the theory of Foucault (2014). The study analyzes the conception of "justifiable violence" linked to public education, and associates this conception with the normative understanding of the practices of punishments practiced by teachers to their students as a justifiable crime in the Criminal Code of the Empire of Brazil (1830). Next, the research explores the conception of "Violence as a disciplinary measure", in which palmatoadas and other corporal punishments were disciplinary techniques of the schools of Pará. The reports of cases of violence in school environments were fundamental to characterize the violent practices that occurred in these environments, as well as elucidate social thinking about the use of punishment in schools. We found that the period from 1870 to 1873 was marked by the process of transition from sovereign power to disciplinary power, in which violence is constituted as a punitive technique for disciplining and controlling children's bodies.

**Keywords:** History of Basic Education; History of Childhood; Violence against Children; School Violence.

## RESUMEN

Esta disertación se centra en la línea de Historia de la Educación Básica y se ocupa de la Historia de la Infancia, destacando la educación del niño. Lleva a cabo un estudio sobre las concepciones normativas de la violencia sufrida por los niños en entornos escolares en Pará durante el período imperial, en el período comprendido entre 1870 y 1873. Buscamos responder al siguiente problema de investigación: ¿Cuáles son las concepciones normativas y prácticas de la violencia sufrida por los niños en instituciones de Educación Pública desde 1870 hasta 1873? Para ello, la investigación tuvo como objetivo general analizar las concepciones de violencia sufridas por los niños en entornos escolares desde 1870 hasta 1873, y como objetivos específicos: identificar los objetivos y las formas de educación de los niños en el período imperial de Pará durante la segunda mitad del siglo XIX, con énfasis en la década de 1870; comprender la concepción normativa de la violencia en el contexto de la provincia de Pará entre 1870 y 1873; e, identificar las situaciones de violencia sufridas por los niños en entornos escolares en el período histórico estudiado. El camino metodológico consistió en una investigación histórica aportada principalmente en dos tipos de documentos, contenidos de periódicos y legislación del período estudiado, tales como el código penal de 1830 que estuvo en vigor hasta 1890, y reglamentos de Instrucción Pública. Los análisis de los documentos se realizaron a través del Análisis de Contenido (Franco, 2018), a partir del cual fue posible definir dos categorías analíticas: "Violencia como justificable" y "Violencia como disciplinaria", interpretadas a través de la teoría de Foucault (2014). El estudio analiza la concepción de "violencia justificable" vinculada a la educación pública, y asocia esta concepción con la comprensión normativa de las prácticas de castigos practicadas por los maestros a sus alumnos como delito justificable en el Código Penal del Imperio de Brasil (1830). A continuación, la investigación explora la concepción de "La violencia como medida disciplinaria", en la que las palmatoadas y otros castigos corporales eran técnicas disciplinarias de las escuelas de Pará. Los reportes de casos de violencia en ambientes escolares fueron fundamentales para caracterizar las prácticas violentas que ocurrieron en estos entornos, así como para elucidar el pensamiento social sobre el uso del castigo en las escuelas. Constatamos que el período de 1870 a 1873 estuvo marcado por el proceso de transición del poder soberano al poder disciplinario, en el cual la violencia se constituye como una técnica punitiva para disciplinar y controlar los cuerpos de los niños.

**Palabras clave:** Historia de la educación básica; Historia de la infancia; Violencia contra los niños; Violencia escolar.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2. A INSTRUÇÃO PÚBLICA NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX: OS AMBIENTES ESCOLARES E OS OBJETIVOS DO ENSINO.....</b>	<b>34</b>
<b>2.1 Educação no período imperial brasileiro. ....</b>	<b>35</b>
<b>2.2 Educação Paraense na segunda metade do século XIX: As intenções e as formas de instrução. ....</b>	<b>41</b>
<b>2.3 A Educação da criança paraense no início da década de 1870.....</b>	<b>51</b>
<b>3. CONCEPÇÕES TEÓRICAS E A HISTORICIDADE DA VIOLÊNCIA .....</b>	<b>58</b>
<b>4. CONCEPÇÕES NORMATIVAS DE VIOLÊNCIA EM AMBIENTES ESCOLARES DA PROVÍNCIA DO PARÁ (1870-1873) .....</b>	<b>72</b>
<b>4.1. Organização do poder punitivo e a Concepção normativa de violência como "justificável" à Instrução Pública no Código Criminal do Império Brasileiro .....</b>	<b>72</b>
<b>4.1.1 Entre o mestre disciplinador e o funcionário violento: violência e castigo escolar no caso do Lyceu Paraense (1871). ....</b>	<b>81</b>
<b>4.2. A Concepção normativa da violência como disciplinadora: Práticas de punição para a disciplina das crianças paraenses (1870-1873).....</b>	<b>90</b>
<b>4.2.1 “Outros castigos que causem constrangimento, menos os corporaes”: entre o regulamento e os castigos corporais denunciados nas páginas do jornal <i>O Liberal do Pará</i> (1870).....</b>	<b>91</b>
<b>4.2.2 “Pedimos ao sr. diretor da instrução pública, que ponha um paradeiro á um tal procedimento”: os castigos corporais, a isenção estatal e as novas formas de disciplinamento do corpo (1871-1872).....</b>	<b>98</b>
<b>4.2.3 A docilidade do corpo infantil entre a gratificação e a sanção nos regulamentos das instituições de ensino paraense (1873): a sanção normalizadora como técnica disciplinar de estímulo à eficiência educativa. ....</b>	<b>110</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>119</b>
<b>FONTES DOCUMENTAIS.....</b>	<b>125</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>127</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação foi desenvolvida na linha de pesquisa em História da Educação Básica, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da Universidade Federal do Pará (PPEB/UFPa). A pesquisa está inserida no campo da História da Infância, com ênfase na educação da criança e foi financiada no período de maio de 2024 a fevereiro de 2025 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Este estudo teve como intuito analisar as concepções normativas de violência na Instrução Pública de crianças no período imperial do Pará (1870 a 1873), a partir de documentos normativos, como o código criminal de 1830 e legislações educacionais do período de 1870 a 1873, aliados aos conteúdos de jornais do período analisado.

O primeiro contato com a temática foi oriundo de levantamentos de fontes para pesquisas historiográficas sobre a educação no período imperial. Nesse processo investigativo, identifiquei um número significativo de matérias de jornais que tratavam de denúncias de crimes contra as crianças em diversos espaços sociais, dentre os crimes o infanticídio, estupro, espancamento e castigos corporais. Ao ter contato com essas fontes, elaborei um projeto de pesquisa com o intuito de ampliar os estudos acerca da criança nesse período histórico e aprofundar a análise das fontes encontradas.

Optei por tratar da história da infância paraense, com enfoque nas denúncias de violências sofridas por crianças no início da década de 1870, pois foi um período que demarcou a ampliação da circulação de jornais impressos e uma maior ocupação com assuntos políticos e sociais (Figueiredo, 2016). Dentre os motivos para a ampliação da imprensa, destaca-se a diminuição dos preços de materiais gráficos, o que facilitou a criação de jornais e contribuiu para a diversificação do conteúdo desses impressos (Figueiredo, 2016). Devido à densidade das fontes da imprensa periódica, delimitamos nosso período em quatro anos (1870 a 1873), nos quais foram analisados em torno de 4.372 fotogramas de páginas de jornais.

O foco nas violências ocorridas em espaços escolares se deu após orientações e discussões na disciplina “Ateliê de pesquisa”, e foi fundamental para centrar esta pesquisa no debate sobre a escola e a educação básica, objeto central de estudo do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/UFPa). Ao analisar as fontes iniciais, identificamos a necessidade de compreender a concepção normativa de violência no período para melhor inferir sobre as práticas violentas que ocorriam em ambientes escolares, identificadas nos jornais que circulavam no período em questão. Por esse motivo, ampliamos o

objeto de análise e incorporamos as concepções normativas de violência, a partir das legislações educacionais e do Código Criminal do Império do Brasil.

O desenvolvimento deste trabalho também partiu de um interesse pessoal, originado durante a graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA), com disciplinas como “História Geral da Educação”, “História da Educação Brasileira e da Amazônia” e “Infância, Cultura e Educação”; e, no percurso formativo trilhado por meio do Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UFPA), tanto no grupo de pesquisa Laboratório de Pesquisas em Memória e História da Educação (LAPEM), como no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infância e Educação (INFANCE).

As primeiras pesquisas que desenvolvi no campo da História da Educação tratavam acerca da historiografia paraense nos Programas de Pós-graduação em Educação do Pará, que foram de suma importância para o desenvolvimento do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), cujo objetivo era identificar as teses e dissertações produzidas na área da História da Educação nos Programas de Pós- graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA) e da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA), no período de 2005 a 2019.

Esses estudos, dedicados ao mapeamento do campo, como o estado do conhecimento sobre a história da educação nos programas de pós-graduação da região (Damasceno *et al.*, 2021) e análise da inserção dessa produção nos programas de Pós-graduação em educação da UFPA e UEPA (Miranda, *et. al.*, 2023), evidenciaram uma lacuna no tratamento de questões relacionadas à normatização da infância e às formas históricas da violência institucionalizada. Complementarmente, a investigação sobre a atuação das universidades paraenses na produção de conhecimento histórico-educacional (Miranda; Damasceno, 2021) reforçou a necessidade de aprofundar os estudos historiográficos no campo educacional.

Imersa nesses estudos historiográficos, observei a necessidade de ampliar o debate sobre a história da infância paraense, uma vez que esses levantamentos demonstraram que parte significativa dos trabalhos que tratam da infância no Pará versam sobre a história de instituições educativas que atendiam estas crianças, assim como a alta recorrência de monografias situadas no recorte temporal da Primeira República Paraense.

Pesquisas anteriores, como a retrospectiva histórica sobre a educação da criança (Miranda *et. al.*, 2023), evidenciaram como a infância foi construída social e institucionalmente, em diferentes contextos, e como a educação foi instrumento de normatização da infância. Em pesquisas sobre a colonização e a política pombalina na Amazônia portuguesa (Damasceno; Miranda, 2020; Damasceno; Miranda, 2021), foi possível elucidar sobre as relações entre poder,



território e educação enquanto elementos centrais para a conformação de uma educação normalizadora desde o período colonial. Além disso, o estudo sobre o higienismo na Revista de Educação e Ensino (Damasceno; Pantoja; Miranda, 2021) possibilitou analisar como as racionalidades disciplinares estavam presentes nos discursos educacionais republicanos, que articulavam saúde, controle e normatização do corpo infantil.

Meu primeiro contato com os estudos sobre a Violência contra a Criança se deu de forma multidisciplinar com acadêmicos de medicina, de enfermagem, pedagogia, psicologia e biomedicina, por meio do projeto de extensão universitária “Projeto de Extensão Saúde na Comunidade (PRESC): Estratégias multidisciplinares de educação em saúde com ênfase em saúde sexual e reprodutiva para adolescentes e jovens adultos”. Durante seu período de vigência, foram elaborados materiais instrucionais (pautados em estudos teóricos e estatísticos) de divulgação científica para redes sociais sobre as diversas tipologias de violências que sujeitam a infância e a adolescência e que inibem seus direitos.

Também a participação no projeto de pesquisa “Estado do conhecimento sobre violência contra crianças e adolescentes e a garantia (ou não) de direitos”, em conjunto com a minha orientadora durante o período do mestrado, foi fundamental para a compreensão da necessidade de elaboração desta pesquisa. Nesse projeto, identificamos os trabalhos voltados a temática da violência contra crianças e adolescentes e as tipologias de violência abordadas nos artigos da plataforma *Web of Science*.

O desenvolvimento do projeto pautou-se em uma pesquisa de revisão sistemática na qual, “dos 80 artigos retornados, 46 tratavam da violência contra crianças e adolescentes, destes apenas 4 tratavam da relação entre violência e educação” (Cardoso *et. al*, 2025, p. 231). Foi identificada uma carência de estudos sobre violência contra crianças e adolescentes nas escolas, com poucos artigos no campo educacional (Cardoso, *et. al*; 2025) e nenhum com perspectiva historiográfica.

No que tange à relevância social e acadêmica desta pesquisa, o estudo da história da infância é fundamental para a compreensão da situação da criança na atualidade e na história e revela, entre outros aspectos, causas de avanços e retrocessos na concepção de criança e infância, no contexto social e no cenário educacional. À vista disso, estudar este campo nos ajuda a compreender os arranjos sociais e educacionais que esses sujeitos experimentaram e vêm experimentando.

É preciso ter em mente que, enquanto ciência social, o campo da ciência da educação é naturalmente histórico e, por isso, a história é consubstancial a essa área, uma introdução necessária (Nóvoa, 1999). Nesse sentido, Cambi (1999, p. 37) defende a História como:

um organismo: o que está antes condiciona o que vem depois; assim, a partir do presente, da contemporaneidade e suas características, seus problemas, deve-se remontar para trás [...] e reconstruir o caminho complexo, não-linear, articulado, colhendo, ao mesmo tempo, seu processo e seu sentido.

Não é diferente quando investigamos um fenômeno como a violência sofrida por crianças, mesmo de forma específica ao ambiente escolar. De forma geral, a violência sofrida por crianças trata-se de uma problemática que percorre a história brasileira do período de sua colonização à sua contemporaneidade. O caso, denunciado amplamente pela imprensa brasileira, de tortura contra um aluno autista, por parte de professoras em uma escola do Paraná, no qual, “a criança de quatro anos foi encontrada amarrada pelos punhos e pela cintura em um banheiro da escola” (Garcia, 2025), não é mero acaso. Relações de autoridade docente sobre os alunos e práticas violentas na escola são herança histórica, esse sadismo pedagógico é estabelecido na relação entre professores e alunos desde os primórdios da pedagogia, uma relação opressora e autoritária que por séculos utilizou castigos e punições como métodos de manutenção da ordem e da disciplina escolar (Manacorda, 2004).

A epígrafe dessa dissertação apresenta o artigo 14-A da Lei nº 13.010/2014, conhecida como Lei Menino Bernardo, ou Lei da Palmada, no qual o direito da criança e do adolescente de serem educados sem castigo físico, tratamento cruel ou degradante é afirmado. Foram necessários 514 anos, desde a chegada dos portugueses, para que o Brasil estabelecesse, formalmente, uma lei nacional que proibisse o castigo físico como forma de educação. Esse intervalo de mais de cinco séculos simboliza a lenta transformação das concepções normativas e culturais sobre a infância e a violência.

Durante boa parte desses séculos, a educação brasileira, tanto familiar quanto escolar, foi estruturada sob uma lógica disciplinar herdada da colonização portuguesa e da Igreja, que naturalizava o castigo físico como método de correção moral. Apenas nos séculos XX e XXI, com o avanço dos direitos humanos e a instituição do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, além de outras políticas públicas de proteção, consolidou-se uma visão humanizada e cidadã da infância. Mesmo assim, apenas 24 anos após o ECA o Estado brasileiro detalhou e criminalizou as práticas cotidianas de violência física na educação de crianças, proibindo práticas de correção e disciplina que historicamente foram naturalizadas no contexto familiar e escolar brasileiro, uma herança que remonta, em parte, ao período imperial analisado nesta pesquisa.

Embora seja uma violência histórica, foi preciso mais 10 anos para que uma legislação específica para a violência em ambientes educativos. A Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de

2024, institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra violência nos estabelecimentos educacionais ou similares, públicos ou privados. A promulgação dessa lei, pode ser lida tanto como um avanço normativo quanto como um reconhecimento tardio de um problema historicamente negligenciado.

Embora o Brasil tenha firmado, desde o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), compromissos legais com a proteção integral da infância, o percurso até a criação de políticas específicas para o ambiente escolar revela a lentidão do Estado em romper com a herança disciplinar e punitiva que atravessou séculos de práticas pedagógicas. Assim, mais do que representar uma conquista isolada, essa lei expõe a persistência de lacunas históricas na efetivação dos direitos da criança e do adolescente, evidenciando que a transformação normativa ocorre a posteriori da experiência social da violência. Essa legislação contemporânea revela a demora estrutural na conversão de valores éticos em normas legais.

Tal lentidão histórica evidencia que o enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes não pode se limitar ao campo jurídico, mas precisa alcançar também o campo educacional, onde as práticas e representações da violência se reproduzem e se transformam. Cabe, portanto, elucidar sobre a pertinência de um estudo em torno dessa violência para o campo da Educação. Afastar-se deste debate público é indicar e deixar subentender que a instituição escolar ainda se coloca distante da sociedade e das suas tensões, não obstante a tentativa de décadas para compreender os vínculos estreitos entre a sociedade e a educação (Arroyo, 2007). Dessa forma, “[...] secundarizar a entrada nesse debate pode ser uma forma de aumentar o isolamento da sociedade a que foi reduzido o campo da educação” (Arroyo, 2007, p. 792).

A história da infância e a violência são temas que se imbricam e constituem campos que precisam ser enveredados pela pesquisa educacional. Um debate que permanece distante da reflexão pedagógica, alheio às reflexões das pesquisas educacionais, uma estranheza que talvez resida na dessacralização de concepções de infâncias, educação e desenvolvimento humano (Arroyo, 2007). Dessacralizar, quem sabe, que, mesmo após um século e meio do fim do período imperial, e apesar das inúmeras disputas e conquistas por direitos das crianças, ainda persistem atos de violência, contextos excludentes e tensões que envolvem a criança, seu desenvolvimento e a constituição de suas múltiplas infâncias.

Assim, tratar da história da infância é “[...] resgatar os antecedentes históricos da infância, é dar voz a diferentes documentos hoje pesquisados, e que em determinados períodos, testemunharam o papel da criança na sociedade”, de forma que a história da infância se

constitui possibilidade para reflexão da criança no passado, presente e futuro (Rocha, 2002, p. 52), principalmente no campo educacional.

Nesse sentido, a pesquisa histórica possibilita não apenas uma interpretação do conhecimento do passado, mas também a compreensão do presente (Bergmann, 1990). Nessa perspectiva, enquanto ciência, esse tipo de pesquisa tem a capacidade de apresentar afirmações significativas sobre os significados de seus conhecimentos para a sociedade em geral, possuindo um papel ativo na construção do significado dos eventos passados para a sociedade atual e fornecendo uma compreensão racional da identidade, da evolução dos fenômenos sociais e da própria prática social cotidiana (Bergmann, 1990).

Cabe destacar que o conhecimento histórico não reflete apenas as condições políticas, socioeconômicas e culturais no período delimitado ao estudo, mas do próprio contexto em que a pesquisa histórica é desenvolvida (Plá, 2012). Não se pode falar em neutralidade na escrita da História, pois o lugar social do pesquisador implica compromissos econômicos, sociais e políticos que determinam as posições que serão tomadas ao interpretar as fontes históricas (Plá, 2012), e que irão ser melhor definidos no método ou abordagem selecionados pelo (a) historiador (a), ao determinar por meio de que lentes irá enxergar o objeto historiográfico estudado. É necessário gerir com consciência essa influência do presente e se preservar de abusos para sustentar a autoridade científica (Rusen, 2007) e evitar o anacronismo. O posicionamento crítico reflete aquele quem o escreve e incide em um conhecimento histórico que não pode ser considerado neutro, sendo, portanto, sempre aperfeiçoável (Rusen, 2007).

É preciso compreender que o conhecimento produzido pela pesquisa histórica, além de provisório e aperfeiçoável, é fundamental para o entendimento de identidades produzidas ao longo do tempo, além da reflexão sobre a possibilidade de permanências e atualizações de determinadas maneiras de convivências sociais, idealizadas e experimentadas ao longo da história (Bergmann, 1990), como o caso da violência sofrida pelas crianças. Nesta perspectiva, compreender as violências que acometeram as crianças nos ambientes educacionais do Pará no recorte temporal delimitado contribui para uma reflexão mais crítica sobre a sociedade contemporânea de forma a identificar concepções, raízes e implicações mais profundas da relação entre educação e violência ao longo da história.

Considerando essas demarcações iniciais, estabeleci como objeto de estudo a violência sofrida por crianças em ambientes escolares paraenses no período imperial, no recorte temporal de 1870 a 1873. A principal questão norteadora dessa pesquisa é: Quais as concepções normativas e práticas de violências sofrida por crianças em instituições da Instrução Pública paraense no período de 1870 a 1873?. Tendo esta questão em mente, definimos como objetivo

geral: Analisar as concepções normativas e práticas de violência na Instrução Pública de crianças no período imperial do Pará (1870 a 1873).

Definimos como objetivos específicos: identificar os objetivos e as formas de educação das crianças no período imperial paraense durante a segunda metade do século XIX, com ênfase na década de 1870; compreender a concepção normativa de violência no contexto da Província do Pará entre 1870 e 1873; e, identificar situações de violência sofridas por crianças em ambientes escolares no período histórico estudado.

Foi fundamental identificar a literatura disponível sobre a temática estudada. O acesso e seleção da literatura se deu por meio de dois levantamentos bibliográficos, um sobre os estudos em torno da Violência sofrida por crianças e outro sobre a Educação de crianças no período de 1870 no Pará.

O primeiro levantamento buscou identificar dissertações e teses que abordassem a temática da Violência sofrida por crianças em uma perspectiva histórica. Foi necessário identificar de forma sistemática os estudos sobre a violência contra a criança, com ênfase naqueles que partem de uma perspectiva historiográfica, e sem restringi-los ao ambiente escolar. Também foi necessário fazer uma leitura flutuante dos trabalhos para identificar se havia alguma parte que se detivesse a uma abordagem historiográfica do tema, visto que percebemos que a história dessa violência é trabalhada, majoritariamente, de forma introdutória nas teses e dissertações encontradas. Para tanto, foram utilizados os seguintes critérios de busca de pesquisas: disponibilidade online ou divulgação autorizada do texto na íntegra; tratar (em alguma parte do trabalho) da violência sob uma perspectiva histórica; presença de um ou mais dos descritores no título e/ou resumo do trabalho.

O primeiro acervo de pesquisa foi a Biblioteca digital da USP, em que se utilizou a seguinte cadeia de busca para analisar os resumos das monografias do acervo: “violência E criança E (império ou imperial) E (Pará ou Brasil)”. Foram obtidos 100 resultados de busca, com apenas um trabalho selecionado, intitulado “O corpo da criança como receptáculo da violência física: análise dos dados epidemiológicos do Viva/SINAN”, que dedica uma seção para apresentar a temática sobre o ponto de vista historiográfico.

O segundo acervo consultado foi o Catálogo de teses e dissertações da CAPES, com 75 resultados usando os descritores: "Violência" AND "Criança" AND "educação" AND "História". Três dissertações, excluindo o estudo já levantado na plataforma da USP, foram selecionadas. Destaco ainda que, durante o levantamento destes estudos, encontrei apenas uma bibliografia que tratava integralmente da história da violência contra crianças, a pesquisa de

Vianna (2018), que investigou esta violência por meio das matérias do Jornal *Folha do Norte* publicadas no início do período republicano do Pará.

**Quadro 1:** Teses e dissertações que abordam a história da violência sofrida por crianças

Autor(a)	Orientador(a)	Título	Programa	Ano	Tipo
Eliane Belloni	Olga Ceciliato Mattioli	<u>Violência e Livro Didático: um estudo sobre as ilustrações em livros de História</u>	Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP	2005	Dissertação
Lucineide Ferreira de Sá Antunes	Denise Carmem Andrade Neves	<u>A violência doméstica e a influência de fatores sócio-históricos, econômicos, políticos e culturais: a experiência das famílias atendidas no hospital das clínicas/ufg/goiânia – 2005 a 2010</u>	Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de Goiás	2012	Dissertação
Carmeci dos Reis Vianna	Laura Maria Silva Araujo Alves	<u>Discursos sobre violência contra a criança nas notícias do jornal “folha do norte” em belém do pará: perspectiva de educação no início do século XX</u>	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará	2018	Dissertação
Aline Conegundes Riba	Fabiola Zioni	<u>O corpo da criança como receptáculo da violência física: análise dos dados epidemiológicos do Viva/SINAN</u>	Programa de Pós-graduação em Saúde Pública da Universidade de São Paulo	2022	Dissertação

**Fonte:** Trabalhos selecionados na plataforma CAPES e do Banco de Teses e Dissertações da USP.

O levantamento realizado sobre dissertações e teses que abordam a violência contra crianças evidenciou uma escassez significativa de produções que tratem da temática sob uma perspectiva historiográfica aprofundada. A maior parte dos trabalhos identificados insere a abordagem histórica de forma introdutória, contextual ou lateral, não como eixo central da análise, o que indica um vazio teórico que esta dissertação busca explorar.

Belloni (2005) aborda como representações visuais de violência são construídas e naturalizadas em materiais didáticos contemporâneos. Há, pontualmente, referências à forma como o passado da violência é figurado e ensinado nas escolas, revelando uma memória social que esvazia a historicidade da violência e evidencia como a violência sofrida por crianças é narrada, ou silenciada, no ensino de história. A violência é uma questão que, segundo a autora, remete às práticas e concepções de criança coloniais e oitocentistas (Belloni, 2005).

No trabalho de Antunes (2012) é proposta uma análise multidimensional da violência doméstica, abordando seus determinantes estruturais. A perspectiva histórica aparece,

introdutoriamente, ao se discutir os legados de desigualdade e autoritarismo na constituição das relações familiares, mas sem um debate a partir de fontes documentais históricas. Contudo, sua leitura sugere que a violência contra a criança, como prática incorporada culturalmente, tem raízes que ultrapassam o tempo presente e que residem no nosso passado (Antunes, 2012).

Na dissertação de Riba (2022), de abordagem fortemente quantitativa, a autora analisa a materialização da violência física no corpo infantil por meio de dados de saúde pública. Ainda que ancorado no presente, o trabalho remete de forma introdutória a um aspecto histórico das práticas violentas naturalizadas, principalmente no seio familiar e comunitário.

Dentre as dissertações e teses mapeadas, o trabalho de Carmeci dos Reis Vianna (2018), intitulado “Discursos sobre violência contra a criança nas notícias do jornal ‘Folha do Norte’ em Belém do Pará: perspectiva de educação no início do século XX,” destacou-se por ser a única produção que adota integralmente uma abordagem historiográfica da violência contra a criança. A pesquisa, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, se baseia na análise documental de notícias veiculadas no periódico Folha do Norte, no início do século XX, para compreender como a violência contra crianças era discursivamente construída e socialmente representada.

Sua abordagem sobre o discurso público e a visibilidade da violência no pós-Império contribui diretamente para o campo da historiografia da infância e, embora trate de um período posterior ao desta dissertação, fornece indícios da permanência de práticas violentas herdadas do regime imperial, além de revelar a transição dos modos como essa violência era narrada socialmente. A autora analisa as representações da violência infantil em um periódico da imprensa paraense, examinando os discursos construídos no campo educacional e social na primeira década do século XX. A abordagem evidencia como tais violências eram publicamente narradas, julgadas e, por vezes, naturalizadas nas páginas do jornal, permitindo compreender não apenas a ocorrência desses episódios, mas os sentidos atribuídos a eles pela sociedade da época (Vianna, 2018).

A dissertação de Vianna (2018) se aproxima da proposta desta pesquisa ao buscar compreender os modos como a violência contra crianças foi concebida historicamente. Contudo, se concentrar na esfera discursiva da imprensa em um período pós-Império, e sua investigação não adentra os mecanismos normativos e administrativos da instrução pública oitocentista. Assim, a presente dissertação propõe um aprofundamento no interior das instituições educacionais do Pará imperial (1870–1873), focalizando os regulamentos e atos oficiais como fontes para identificar as concepções normativas de violência legitimadas pelo Estado no cotidiano da escola pública.

Se o trabalho de Vianna revelou como a imprensa paraense republicana narrava e interpretava a violência contra crianças, esta pesquisa busca compreender como o Estado imperial normatizou, institucionalizou e silenciou tais práticas no âmbito da instrução pública, delimitando o olhar historiográfico da violência sofrida por crianças para o campo das práticas institucionais normatizadas e legitimadas pelo aparato estatal no século XIX.

De forma geral, os trabalhos mapeados apontam que a história da violência contra crianças é muitas vezes abordada de forma superficial ou contextual, sendo tomada como objeto central apenas em uma dissertação. Desse modo, a presente dissertação, ao eleger como foco as concepções e práticas de violência nos ambientes de instrução pública do Pará imperial, se propõe a preencher essa lacuna, fornecendo uma análise mais densa das estruturas institucionais que regularam e legitimaram práticas violentas contra crianças no interior da escola paraense do final do século XIX.

O segundo levantamento foi realizado no intuito de identificar a produção acadêmica que trata da História da Educação da Infância na primeira metade da década de 1870. Para tanto, analisamos as teses e dissertações presentes nos catálogos de trabalhos de cinco Programas de Pós-graduação do Pará, no período de 2010 a 2022: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Pará (PPGED/UEPA); Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA); Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA/UFPA); Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Educação Básica (PPEB/UFPA); Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia (PPHIST/UFPA). Foram selecionados nove trabalhos, descritos no quadro a seguir.

**Quadro 2:** Teses e Dissertações que abordam a História da educação da Infância no Império na década de 1870 (2010-2022)

Autor(a)	Orientador(a)	Título/Link de Acesso	Programa	Ano	Tipo de Trabalho
Rodrigo Moura Queiroz	Sônia Maria da Silva Araújo	<u>Criança Negra e Educação Na Província do Pará no Século XIX (1871-1888)</u>	PPGED/UFPA	2022	Dissertação
Raíssa Cristina Ferreira Costa	José Maia Bezerra Neto	<u>“Nós, os educandos artífices paraenses”: perfil e trajetória dos aprendizes do instituto paraense de educandos artífices (1872-1905)</u>	PPHIST/UFPA	2021	Dissertação
Vitor Sousa Cunha Nery	Laura Maria da Silva Araújo Alves	<u>Colonialidade Pedagógica na Instrução Pública Primária da Comarca de Macapá (1840-1889)</u>	PPGED/UFPA	2021	Tese
Victor Hugo do Rosario Modesto	José Maia Bezerra Neto	<u>“Como se fossem escravos”: menores de idade pobres tutelados na Amazônia (Brasil, Grão-Pará: 1871-1900)</u>	PPHIST/UFPA	2020	Dissertação



Elianne Barreto Sabino	Laura Maria da Silva Araújo Alves	<u>Infância Pobre E Educação No Juízo De Órfão Do Pará (1870-1910): Acolher, Proteger, Cuidar E Educar “Os Filhos Do Estado”</u>	PPGED/UFPA	2019	Tese
Admarino Gonçalves de Matos Júnior	William Gaia Farias	<u>A educação dos meninos desvalidos na companhia de aprendizes artífices do arsenal de marinha do Pará (1871 – 1880)</u>	PPHIST/UFPA	2018	Dissertação
Vitor Sousa Cunha Nery	Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França	<u>Instrução Pública Primária na Província do Pará na segunda metade do século XIX</u>	PPGED/UEPA	2013	Dissertação
Elianne Barreto Sabino	Laura Maria da Silva Araújo Alves	<u>A assistência e a educação de meninas desvalidas no colégio nossa senhora do amparo na província do grão-pará (1860-1889)</u>	PPGED/UFPA	2012	Dissertação
Andreson Carlos Elias Barbosa	Sônia Maria da Silva Araújo	<u>O Instituto paraense de educandos artífices e a morigerância dos meninos desvalidos na Belém da Belle Époque</u>	PPGED/UFPA	2011	Dissertação

**Fonte:** Elaborado pela autora com base no acervo virtual dos Programas de Pós-Graduação delimitados.

Os trabalhos que tratam da história da infância na década de 1870 configuram um importante campo de apoio teórico à presente pesquisa ao evidenciar como as crianças foram sujeitos de intervenções educativas, assistenciais e disciplinares por parte do Estado, da Igreja e de outras instituições. Essas pesquisas, ainda que com diferentes objetos de estudos, compartilham o esforço de historicizar as práticas educacionais e abordar como práticas de escolarização da infância se deram em um cenário no qual a educação pública se constitui como instrumento de normatização social.

Queiroz (2022) aborda a experiência educacional de crianças negras em um contexto pós-abolicionista, demonstrando como o acesso à instrução pública esteve marcado por processos de racialização e exclusão. Seu escrito relaciona-se à presente dissertação ao reforçar a ideia de que a escola funcionava como espaço de disciplinamento e diferenciação social, inclusive por meio de práticas potencialmente violentas.

Na dissertação de Costa (2021), é identificado o perfil dos meninos inseridos em instituições escolares com fins educativos e laborais, de forma específica os alunos do Instituto Paraense de Educandos Artífices. Sua relação com esta dissertação reside na análise de como os regimentos internos e dispositivos normativos definiam comportamentos, punições e a lógica de formação moral dos alunos. As práticas institucionais descritas ajudam a evidenciar como o discurso educacional do período justificava a imposição de medidas coercitivas às crianças, principalmente as crianças pobres (Costa, 2021). Essa mesma instituição é trabalhada na

pesquisa de Barbosa (2011), que trata da formação moral, educacional e ofícios de meninos em situação de vulnerabilidade partir dos regulamentos e dos regimentos dessa instituição.

A dissertação de Sabino (2012), sobre o Colégio Nossa Senhora do Amparo, trata dos modos de acolhimento e educação de meninas desvalidas no contexto da assistência religiosa no Pará oitocentista. O estudo revela a imposição de normas de conduta e de práticas que objetivavam formar meninas obedientes, moralizadas e úteis à ordem social vigente (Sabino, 2012).

Ao analisa como a lógica colonial permaneceu na estrutura pedagógica, mesmo no período pós-independência, Nery (2021) utiliza o conceito de colonialidade pedagógica para compreender como os regulamentos escolares do Pará imperial, em específico da comarca de Macapá, carregavam práticas autoritárias. Essa análise aprofundou sua dissertação que ofereceu uma visão geral da organização da instrução pública na segunda metade do século XIX do Pará, destacando aspectos legais, administrativos e pedagógicos da instrução por meio das legislações educacionais (Nery, 2013).

A pesquisa de Modesto (2020) trata das práticas tutelares que foram aplicadas a menores pobres, revelando a existência de um sistema institucional de exploração travestido de proteção. A dissertação se articula com este estudo ao apontar que a escola oitocentista, ainda que pensada como um espaço de civilização, também pode ser lida como instrumento de imposição de padrões de conduta e punição sobre crianças em situação de vulnerabilidade.

Ao examinar o papel do Juízo de Órfãos na assistência e educação de crianças abandonadas ou órfãs, Sabino (2019) destaca o discurso da caridade estatal na educação imperial paraense. De acordo com essa autora, as instituições de caridade analisadas compartilhavam com as escolas públicas da época a função de controle e conformação dos comportamentos infantis (Sabino, 2019).

Matos Júnior (2018) analisou o uso da educação como forma de controle social sobre a infância pobre e detalhou o regime disciplinar vigente na Companhia de Aprendizes Artífices do Arsenal de Marinha do Pará, o que permitiu compreender essa instituição educativa como espaço de intervenção direta sobre o corpo e a conduta da criança.

Estes estudos são trabalhados ao longo do segundo capítulo e ajudaram na compreensão do contexto das fontes analisadas. De acordo com Saviani (2006), as fontes históricas são produções humanas que se constituem como registros da história e pontos de partida para a produção historiográfica, isto é, são base para a reconstrução do objeto histórico a ser analisado e fonte do nosso conhecimento histórico. Por serem produções humanas, não devem ser analisadas como neutras e isentas de relações de lutas e disputas, pois, “o documento não é

qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder” (Le Goff, 2013, p. 545).

Dessa maneira, entendemos as fontes como produções humanas que refletem relações de poder, pois são produzidas por diversos sujeitos que se encontram historicamente situados e que compõem relações de ações sobre ações, relações de conformações e resistências que refletem concepções móveis, divergentes, conformadoras e transitórias da estrutura social em que foi fabricada. Por este motivo, a principal tarefa do historiador é utilizar os diversos vestígios que analisa e indaga para contar uma história não presenciada, e, para isso, aquilo que está expressamente escrito não é o principal objeto de sua atenção, mas sim o que o texto dá a entender a partir do contexto histórico, cultural e social em que foi criado (Bloch, 2002).

De acordo com Bloch (2002), as fontes, vestígios da história humana, podem ser diversas, uma vez que tudo que o homem diz, escreve e fabrica pode servir de testemunho histórico. Se trata de uma ilusão imaginar que um problema histórico pode ser respondido por um único tipo de documento ou por uma única pesquisa historiográfica; ao contrário, quanto mais se pesquisa, quanto mais se descobre a profundidade e complexidade de um fato, mais divergências e convergências de testemunhos são encontradas (Bloch, 2002).

Castanha (2004) argumenta que a base para a pesquisa histórica se dá no trabalho com as fontes, isto é, seu levantamento, catalogação, identificação e os caminhos percorridos até que se chegue à sua interpretação são elementos constituintes da pesquisa histórica e alicerces para a preservação da memória através da historiografia. Com isso, em busca de vestígios da história do objeto de estudo selecionado, foi necessário realizar uma pesquisa exploratória de fontes documentais no Arquivo Público do Estado do Pará, em Hemerotecas Digitais e na Hemeroteca da Biblioteca Arthur Vianna, de Belém do Pará.

A busca culminou em duas tipologias principais de fontes documentais: legislações do período imperial e matérias de jornais publicadas pela imprensa paraense. No intuito de evidenciar o que há de testemunho escrito sobre a problemática aqui apontada, elaboramos os quadros a seguir que apresentam o *corpus* documental analisado.

**Quadro 3:** Legislações selecionadas do período de 1870 a 1873.

ACERVO	LEGISLAÇÃO	INFORMAÇÕES SELECIONADAS
--------	------------	--------------------------

Biblioteca do Senado Federal		<p><b>§6 do art. 14</b> - “Quando o mal consistir no castigo moderado que os pais derem a seus filhos, os senhores a seus escravos, e os mestres aos seus discípulos; ou d'esse castigo resultar uma vez que a qualidade d'elle não seja contraria ás Leis em vigor”.</p> <p><b>Título IV - Dos crimes contra a pessoa e contra a propriedade</b></p> <p><b>Art. 117</b> - aborda ameaças de violência capazes de aterrar qualquer homem de firmeza ordinária, considerando-as equivalentes a uma oposição de força efetiva</p> <p><b>Art. 206</b> - discute a causa de dor física a alguém com o único fim de injuriar, enquadrando tal ato como violência e impondo penas de prisão variadas de acordo com a gravidade</p> <p><b>Art. 270</b> - “Julgal-se-ha violencia feita á pessoa, todas as vezes que por meio de offensas fysicas, de ameaças, ou por outro qualquer meio, se reduzir alguem a não defender as suas cousas”.</p>
	<b>Código Criminal do Império do Brasil - lei de 16 de dezembro de 1830</b>	
Arquivo Público do Pará	Portaria de 1º de Dezembro de 1870 - Regulamento da Instrução Primaria Inferior e Superior da Província do Pará	<p><b>Art. 44 §1</b> - Violência cometida nas funções do magistério (pena de perda de emprego)</p> <p><b>Art. 54</b> - Penas que podiam ser applicadas aos alunos “castigos que causem constrangimento, menos os corporaes”</p>
	Portaria de 20 de Abril de 1871 - Regulamento da Instrução Publica	<p><b>Art 9</b> - Fiscalização da docência</p> <p><b>Art. 46</b> - Meios disciplinares para alumnos - “comunicação aos pais para castigos maiores”</p> <p><b>Art. 48.</b> Regimentos internos a escola estabeleceram os meios disciplinares</p> <p>Não inibe castigos corporais nem pena de perda de emprego à violência cometida como no regulamento anterior - “Deixa a cargo dos regulamentos internos” e dos pais</p>
	Portaria de 30 de Março de 1872 - Regulamento do Instituto de Educandos Paraense.	<p><b>Art. 37</b> - Meios disciplinares</p> <p><b>Art. 39</b> - Receberão com docilidade as correções que lhe forem impostas</p> <p><b>Art. 40.</b> Os educandos que não der esperanças irão para a armada ou exercito</p> <p><b>Art 47</b> - competências do professor</p>
	Portaria de 5 de Novembro de 1873 - Regulamento do Instituto de Educandos Artífices Paraense.	<p><b>Art. 16.</b> Meio de correção ir para a armada ou exercito</p> <p><b>Art. 35 e 36-</b> Meios disciplinares</p> <p><b>Art. 38</b> - Receberão com docilidade as correções que lhe forem impostas</p> <p><b>Art. 39.</b> Os educandos que não der esperanças irão para a armada ou exercito</p> <p><b>Art 46</b> - competências do professor</p>
	Portaria de 27 de Novembro de 1873 - Regulamento do Collegio Nossa Senhora do Amparo	<b>Capitulo XVII - Dos premios e dos Castigos das alumnas</b>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

**Quadro 4:** Matérias de jornais selecionadas do período de 1870 a 1873.

ACERVO	MATÉRIA	INFORMAÇÕES
--------	---------	-------------

Hemeroteca da Biblioteca Arthur Vianna	O liberal do Pará. Factos Diversos – “que professor!”. 2 de janeiro de 1870, nº 2.	<b>Denúncia de “castigos corporaes” sofridos por alunos de uma escola pública de ensino primário de Irituia. Jornal cobra providência do responsável pela Instrução Pública.</b>
Hemeroteca Digital Brasileira	O liberal do Pará. Publicações á Pedido. 06 de Agosto de 1870, nº 173.	<b>Denúncia de castigos com Palmatórias de professor de primeiras letras de Santa Anna de Bujarú.</b>
	O liberal do Pará. Publicações á Pedido. 14 de Junho de 1871, nº 131.	<b>Acusações de abuso de Professor de Macapá aos seus alunos</b>
	O liberal do Pará. Publicações á Pedido. 26 de Julho de 1871, nº 164.	<b>Denúncia de castigos com Palmatórias de professor de Baião</b>
	O liberal do Pará. Factos Diversos – Como vão as cousas pelo lyceu paraense. 31 de Julho de 1871, nº 167.	<b>Denuncia de atos de violência de professor contra criança, aluno do Lyceu Paraense.</b>
	O liberal do Pará. Factos Diversos – Sempre o mesmo resultado!. 1 de Agosto de 1871, nº 169.	
	O liberal do Pará. Fatos Diversos. 2 de Agosto de 1871, nº 170.	
	O liberal do Pará. Factos Diversos. 4 de Agosto de 1871, nº 172.	
	O liberal do Pará. Fatos Diversos. A justiça programmatica não toca a todos. 12 de Agosto de 1871, nº 179.	
	O liberal do Pará. Factos Diversos - É bom não esquecer. 23 de Agosto de 1871, nº 187.	
	O liberal do Pará. Factos Diversos – Que cynismo!. 26 de Agosto de 1871, nº 189.	
	O liberal do Pará. Factos Diversos –Avante, sr. Abel. 27 de Agosto de 1871, nº 190.	
	O liberal do Pará. Factos Diversos –Fiat Justitia. 01 de Setembro de 1871, nº 194.	
	O liberal do Pará. Seção Não Editorial – Vigia. 30 de Julho de 1872, nº 169.	<b>Denuncia de castigos corporais praticados pelo Professor Público da villa de cintra de Vigia</b>

**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

Compreendemos as fontes documentais selecionadas como indícios manifestos das comunicações emitidas em tempos passados sobre a violência cometida contra crianças em ambientes escolares. Falar sobre as legislações, nesse contexto, é fundamental para entender como o Estado normatizava, permitia ou silenciava determinadas práticas punitivas no interior das instituições educativas. As legislações educacionais e o Código Criminal do Império não apenas delimitavam juridicamente o que era considerado castigo aceitável, mas também traduziam uma concepção de infância e disciplina que naturalizava o uso da violência como estratégia formativa. Tais normativas funcionavam como instrumentos reguladores de conduta, reforçando as relações de poder que atravessavam a escola, a infância e a sociedade.

A escolha dos jornais enquanto fonte histórica se deve ao espaço que este veículo de informação possuiu de aproximar diferentes quadrantes sociais em suas notícias, à possibilidade de compreensão do cotidiano passado a partir da leitura crítica do historiador (Figueiredo, 2016). Os jornais registram opiniões, ideias, denúncias, disputas políticas entre grupos rivais, simbologias, sátiras, críticas, interesses de classe e partido, homenagens a figuras ilustres, literatura estrangeira e nacional, atualidades de seu tempo, interesses da comunidade ou de estrangeiros (Figueiredo, 2016). Por este motivo, o conteúdo de jornais possibilitou contrapor outros discursos, oficiais, presentes nas legislações.

Tendo em vista que os documentos são produções humanas, é preciso reconhecer que a mensagem expressa por eles possui um sentido e significado que não são resultados de um ato isolado de seus produtores e/ou emissores. Assim, fizemos uso da análise de conteúdo para o tratamento e análise das fontes, baseada em Franco (2018). O ponto de partida foi a mensagem expressa nos documentos selecionados através da pré-análise, etapa em que escolhemos o tema da violência sofrida por crianças nos ambientes escolares do período imperial paraense e selecionamos as legislações e os conteúdos de jornais relacionados a este tema e que se referiam ao período de 1870 a 1873.

Recorremos à técnica de análise categorial do *corpus* da pesquisa, em que se considerou a totalidade do texto, classificando-o em categorias, elementos de significação constitutivos da mensagem. Em seguida, usamos a contextualização e os dados que pudessem servir para a realização da comparação do conteúdo identificado, de forma que foi possível tecer inferências sobre o conteúdo das notícias e das legislações para interpretar seu significado além do que está manifestado nas fontes e alcançar o conteúdo latente (Franco, 2018).

Estas inferências se relacionaram com a fonte emissora, isto é, com quem emitiu a mensagem. Um exemplo disso é a denúncia de espancamento no Lyceu Paraense, que apareceu com mais frequência no jornal devido à influência política de seu autor. Elas também se relacionaram com o recipiente da mensagem, ou seja, com aspectos como as concepções sociais em torno dos castigos corporais presentes nas denúncias dos jornais ou da instituição a que se destinava o regulamento. Esses fatores influenciaram a forma e o destaque de determinados assuntos no conteúdo das fontes. No caso das legislações, a forma e estrutura do conteúdo foi fundamental para compreender o lugar que a violência assumiu nos aparatos legislativos, seja como um crime justificável no código criminal, ou como uma forma de disciplinar nos regulamentos de ensino. Não constituiu objetivo de nossa análise o estilo ou procedimento de construção do conteúdo das fontes.

Buscamos, a partir do conteúdo manifesto, a classificação dos elementos da informação em categorias que respondessem ao nosso problema de pesquisa. Nesse sentido, após organização e transcrição das fontes, realizamos um processo de categorização a partir da compreensão do sentido da mensagem (Franco, 2018). Nesse processo, estabelecemos a violência como unidade de registro. O código criminal foi uma fonte de análise fundamental para definição das categorias analíticas, pois conseguimos compreender a concepção de violência e punição do período e, associado às legislações educacionais, foi possível compreender as concepções normativas de violências codificadas na Província do Pará; os conteúdos de jornal evidenciaram as situações de violência que ocorriam neste período, além de possibilitar tecer paralelos entre a legislação e sua aplicabilidade no contexto investigado.

Definimos duas categorias de análise. A primeira se refere a concepção normativa de violência atrelada a instrução pública, denominada “Violência como justificável”, emanada a partir do código criminal e de uma denúncia de jornal. Nela englobamos os códigos “castigos”, “violência” e “crime”. A segunda categoria foi a da “Violência como disciplinadora”, ancorada nas legislações educacionais, que englobou os códigos “disciplina” e “castigo”, e nas denúncias de jornais, com os códigos “castigos corporais”, “espancamento” e “palmatoadas”. As matérias foram as fontes que permitiram tipificar as práticas de violências dos ambientes escolares desse período.

Definimos como aporte teórico da nossa análise a obra *Vigiar e Punir. Nascimento da prisão*, de Michael Foucault (2014), mais especificamente os conceitos “Punição” e “Disciplina”. Nessa obra, há uma compreensão da reconfiguração histórica das tecnologias de poder, que transitam dos sistemas punitivos alicerçados nas execuções públicas, de suplícios, aos mecanismos disciplinares de um poder invisível que vigia e faz o indivíduo se submeter

sem sentir (Barros, 2013). De acordo com Barros (2013), este estudo demarca uma historiografia que se volta a dimensão cultural e social dos discursos das fontes textuais e, principalmente, do aspecto político de uma análise que se enfoca na concepção de poder, tanto estatal como dos micropoderes da vida cotidiana.

Ao delimitarmos nossas categorias, evidenciamos a violência como mecanismo de controle dos comportamentos infantis. Seu caráter disciplinador e punitivo foi latente nas fontes analisadas, e, por este motivo, compreendemos que Foucault (2014) seria a lente analítica que melhor interpretaria as documentações. A teoria foucaultiana sobre as práticas punitivas e disciplinares que reforçam a obediência dos corpos foi adaptada para estudar diversas partes do mundo e influencia os estudos historiográficos mais diversos (Burke, 2021). Ao se deter ao estudo do controle sobre os corpos, às relações de poder e a evolução dessas relações ao longo da história, chamando atenção para as continuidades e rupturas do poder, Foucault compreendeu a interferência da construção cultural e das forças sociais na forma como se concebe determinadas estruturas conceituais (Burke, 2021), como o conceito de punição, possibilitando a adaptação de seus escritos a contextos diferentes do europeu.

A partir dessa fundamentação, nosso objetivo foi interpretar as fontes à luz de uma análise que privilegia os mecanismos históricos de poder e controle social sobre os corpos. A violência presente na instrução pública da Província do Pará no século XIX revelou-se atravessada por normativas legais e práticas escolares legitimadas por discursos jurídicos e sociais. As categorias analíticas construídas demonstram como a violência era sistematizada e institucionalizada, sendo compreendida ora como recurso justificável no exercício de correção, ora como excesso de poder.

A articulação entre as categorias emergentes das fontes e o referencial teórico de Foucault (2014) permitiu observar que as práticas punitivas nos espaços escolares não eram exceções, mas manifestações coerentes de uma lógica punitiva e disciplinar que permeava o projeto educativo do período. Essa lógica, sustentada por discursos normativos e regulatórios, evidencia como a escola era um dos espaços privilegiados de atuação do poder punitivo. As denúncias veiculadas pelos jornais, revelam o entrelaçamento entre legislação educacional, moralidade pública e práticas disciplinares nos ambientes escolares, revelando o lugar da violência na educação de crianças do Pará oitocentista.

Desse modo, a categorização que erigimos, “Violência como justificável” e “Violência como disciplinadora”, não apenas organiza empiricamente os indícios coletados, como também ilumina a lógica de poder subjacente às práticas educativas oitocentistas na Província do Pará. A partir do Código Criminal de 1830, das legislações educacionais e das denúncias nos



periódicos paraenses, emergiu um cenário em que os castigos físicos eram tanto legitimados quanto censurados, tanto pela lei quanto pelo discurso público. Essa constatação reforça a pertinência da leitura foucaultiana: as punições, fossem elas violentas ou pudicas, operaram num campo de micropoderes que moldou a obediência infantil e naturalizou a disciplina para adestramento dos corpos nos espaços escolares.

A ancoragem teórica em Foucault (2014) permitiu interpretar tais práticas não como desvios pontuais, mas como parte de uma herança histórica em que o controle dos corpos se traduziu em diferentes tecnologias de poder, dentre elas a violência. Ao analisar as fontes sob esse prisma, evidenciamos como a escola imperial paraense transitava para uma concepção moderna de instituição escolar como “máquina disciplinar”, ao mesmo tempo que incorporava os castigos corporais e violentos de uma concepção de poder pré-moderna. Nesse sentido, nossa leitura dialoga com Burke (2021) ao demonstrar que as formulações foucaultianas mantêm sua potência explicativa quando transpostas do contexto europeu para outras realidades, onde os discursos, por meio de legislações e jornais enquanto testemunhos locais, se transformam, reconfiguram, mas não suprimem a lógica do poder que vigia e corrige para adestrar e controlar.

Após essas reflexões metodológicas e analíticas, é apresentado no capítulo 2 o contexto educacional paraense no período imperial, de forma específica, os objetivos delineados e as formas de Instrução Pública das crianças; no Capítulo 3, são discutidas as concepções teóricas de violência e sua historicidade; por fim, no Capítulo 4, trata-se das concepções normativas de “Violência como justificável” e de “Violência como disciplinadora”. A última seção sintetiza os principais resultados e as contribuições historiográficas desta dissertação ao tecer as considerações finais.

## 2. A INSTRUÇÃO PÚBLICA NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX: OS AMBIENTES ESCOLARES E OS OBJETIVOS DO ENSINO

Em uma pesquisa previamente desenvolvida sobre a educação da criança e sua relação com o papel que lhe foi atribuído ao longo da História, que utilizou tanto os estudos do contexto europeu como brasileiros, constatamos que a criança, por muito tempo, foi compreendida como sujeito que precisava apenas de cuidados e assistência para sua sobrevivência, não havendo interesse moral ou social na mesma, apenas no futuro adulto que viria ser (Miranda *et. al.*, 2023). A literatura evidencia que é somente na modernidade, a partir “[...] do século XVII que vemos se formar esse [...] interesse psicológico e preocupação moral” com a criança (Ariés, 1982, p. 162), principalmente no campo da educação, embora ainda muito tímido, e em estudos que cercam o contexto europeu.

Estudos do campo da história da Educação brasileira apontam que, com a colonização iniciada no século XVI, o Brasil começou a ser povoado, e junto às famílias imigrantes vinham suas crianças, assim como órfãos e crianças pobres recrutadas pela Coroa Portuguesa (Lopes, 2005). A arduidade de “ser criança” iniciava-se, ainda, nas embarcações, onde ficavam expostas às penosas condições da viagem e dependendo de sua condição social, se seguia para a vida em terra, na submissão aos trabalhos pesados, sendo, por vezes, destinadas a sobreviver em péssimas condições, punições e abusos (Lopes, 2005).

Ao que parece, embarcavam em Lisboa crianças que no decorrer de sua primeira viagem, antes de chegar ao Brasil, tornavam-se adultos, calejados pela dor e pelo sofrimento. [...] o menor mal que podia sofrer após viver alguns meses no mar, quando tinha sorte, era o de sofrer um grande trauma e deixar de ser criança; [...] perder sua inocência para nunca mais recuperá-la (Ramos, 1999, p. 48-49).

Essa dificuldade espelhava a classe social e gênero a que a criança pertencia. A criança escravizada tinha como destino o trabalho e crescia exercendo funções e atividades trabalhistas, a própria duração da sua infância era encurtada: aos doze anos a criança cativa era vista como adulto, no que se refere ao trabalho e até mesmo à sexualidade (Pardal, 2005).

Por outro lado, as crianças brancas, principalmente as de classe mais abastadas, eram entregues às amas de leite logo após o nascimento e, assim, eram cuidadas até os seis anos (Pardal, 2005). No caso dos meninos, iniciavam o aprendizado nos colégios religiosos, “[...] cabia à criança apenas vencer o desafio de sobreviver, para ser, logo que possível, incorporada ao mundo adulto” (Pardal, 2005, p. 56).

Essa diferenciação da criança, conforme gênero e condição econômica, permanece fortemente até o século XVII, e junto com ela a dificuldade social da criança, embora ações voltadas ao amparo, cuidado e assistência da criança pobre comecem a ficar em evidência no período imperial e se tornem mais intensas com o “[...] processo emancipacionista e a necessidade de novas formas de arregimentação de mão de obra entre as classes populares e controle social” (Lobo, 2020, p. 89). Isso marcou a década de 1870, tanto em contexto nacional como local.

Trataremos nesta seção desse contexto social de dificuldades e disparidades em que a criança estava inserida, com destaque ao contexto educacional. Entender essa conjuntura implica elucidar sobre a escola pública de atendimento às crianças, sua constituição, objetivos e formas de oferta na segunda metade do século XIX.

## **2.1 Educação no período imperial brasileiro.**

De acordo com Sarges (2010), o final do século XIX assinala a inserção do Brasil na era da modernidade, período caracterizado pelo processo de industrialização e urbanização, formação de uma elite nacional, divisão técnica de trabalho, abolição da escravidão e ideal de progresso e civilidade. Tudo isso refletiu na transformação do espaço público, do modo de vida, na propagação de uma nova moral, de um cenário de controle das classes pobres e de “aburguesamento” de uma classe abastada (Sarges, 2010, p. 19). Dentro dessa dinâmica, a educação, especialmente a instrução pública das classes populares, foi instrumento de moralização e controle social e era moldada segundo os valores de progresso, civilidade, moralidade e trabalho produtivo, em consonância com os interesses do Estado imperial.

Saviani (2013b) apresenta uma periodização da História da Educação Pública brasileira que distingue duas grandes etapas desse processo histórico, “os antecedentes”, que começa em 1549 e finaliza em 1889, e a “história da escola pública propriamente dita”, que inicia com o advento da República em 1890 e percorre até os tempos recentes. O período imperial brasileiro é compreendido na etapa “os antecedentes” (Saviani, 2013b), uma vez que este período pode ser caracterizado pela invenção e legitimação da forma moderna de escola no Brasil (Gondra; Schueler, 2008).

A etapa tida como antecedente é dividida em três períodos. O primeiro iniciou-se com a pedagogia jesuítica, abrangendo os anos de 1549 a 1759. O ano final desse período marcou o início do segundo, com as reformas pombalinas, que se estenderam até 1827, ano da aprovação da Lei das Escolas de Primeiras Letras já no Estado nacional, decorrente da Independência em 1822 (Saviani, 2013b). O terceiro período desta etapa, que inicia em 1827 e finaliza em 1890,

com o advento da República, é marcado por tentativas de organização e sistematização da Escola Pública como estatal, como responsabilidade do poder público que consistia no governo imperial e governos provinciais (Saviani, 2013b). Nas décadas finais deste terceiro período está definido o recorte temporal deste trabalho, especificamente na década de 70 do século XIX.

A reforma pombalina é demarcada como início do segundo período dos antecedentes da educação tida como pública (Saviani, 2013b). Isto porque esta reforma é o primeiro movimento governamental em direção a uma educação estatal, ou seja, a concepção de que a Educação deve ser um dever do Estado (Damasceno, 2014; Miranda, 2020; Damasceno, Miranda, 2021). Foi pioneira no ideal de educar e instruir a população, em suas diferentes regiões, por meio de instituições escolares formais e com um sistema de ensino instituído no âmbito das políticas públicas (Gondra; Schueler, 2008).

Trata-se de um movimento que determinou uma reorganização do ensino, em que deveria ser criado o sistema de aulas régias, divididas em cadeiras elementares de ler, escrever e contar, e cadeiras de conhecimentos específicos como humanidades e desenho, financiadas pelo subsídio literário e coordenado por diretores gerais de estudo em diferentes regiões do Império português. O primeiro território colonial a experimentar as mudanças educacionais pombalinas foi o Estado do Grão-Pará e Maranhão, antecipando as políticas de secularização e centralização educacional, que seriam implementadas em outras partes do império, por meio do Diretório de 1757 instituído no Governo de Mendonça Furtado (Damasceno, 2016; Damasceno; Miranda, 2020).

A reforma pombalina configurou um momento de transição entre o monopólio eclesiástico da instrução e a emergência de uma concepção estatal de educação. Ao mesmo tempo em que consolidou o poder régio e intensificou a dominação colonial, ela inaugurou a educação estatal e o princípio moderno de que educar é governar, princípio que atravessaria os séculos seguintes e ainda ecoa nas discussões contemporâneas sobre o papel social e político da escola. Esta reforma não é interrompida ou modificada até o início Império brasileiro (Gondra, Schueler, 2008).

O período imperial foi um momento de consolidação das bases da educação pública no país, momento em que se deu ênfase à difusão da escola popular e do ensino primário (Nery, 2013). Um processo marcado por exclusões e segregações, como a falta de preocupação estatal com a educação dos negros até as décadas finais da segunda metade do século XIX, e o próprio ideal de escola dualista, que separava a educação destinada a elite da educação aos pobres.

Do ponto de vista historiográfico, o Brasil só pôde usufruir da soberania nacional após sua independência em 1822, influenciado pelo regime escravocrata que incidiu profundamente

sobre a noção e prática de direitos civis e político em que negros, indígenas, caboclos e imigrantes não eram considerados cidadãos, sendo discriminados e tendo seu acesso aos direitos obstruídos, juntamente aos pobres (Cury, 2010). Tratava-se de uma relação de direitos hierárquica e segregacionista em que os direitos proclamados na época se mesclavam às práticas de discriminação e de privilégio social que excluía grande parte da população (Cury, 2010).

Nesse sentido, o Estado estabeleceu um governo que determinava e revalidava hierarquias que influíam em distinções sociais no atendimento educacional (Gondra; Schueler, 2008). Havia uma distinção entre instituições educativas criadas para a formação da elite, como o caso dos colégios secundários, dos cursos superiores de Medicina e de Direito, e instituições fundadas para instruir de forma elementar os súditos do Império, denominadas escolas públicas de primeiras letras (Gondra; Schueler, 2008).

Embora o surgimento do Estado Nacional e a independência política proclamada em 1822 estejam em um momento político que costuma dividir a periodização tradicional, quando consideramos os aspectos internos ao processo educativo, principalmente as legislações, identificamos que não há reformas para o avanço da instrução pública (Saviani, 2013a). Em 1823, por exemplo, a instrução popular é declarada livre, desobrigando o Estado e dando espaço para a iniciativa privada (Saviani, 2013a).

Algumas das legislações do período monárquico brasileiro indicam pretensões do Estado para com a instrução pública. A primeira constituição brasileira, a Constituição Imperial de 1824, regulou a educação escolar como gratuita e reservada exclusivamente aos considerados cidadãos, excluindo então os indígenas, que eram tidos como bárbaros, e os negros, considerados propriedades de outros (Cury, 2010).

Isto porque esta constituição definia a obrigatoriedade da educação tendo como base a especificidade da realidade hierarquizada brasileira, reconhecendo seus próprios limites da cidadania, o que implicou em lutas e protestos entre negros e mestiços em torno das delimitações impostas na constituição, em “[...] disputas pela delimitação do público-alvo das escolas e pelo alargamento dos direitos à educação escolar ao longo de todo o Oitocentos [...]” (Gondra; Schueler, 2008, p. 30).

Embora a constituição anuncie o objetivo de disseminar as primeiras letras por meio do ensino gratuito, as distâncias territoriais, dificuldades financeiras e preconceitos sociais tornaram este ensino privilégio dos filhos das elites e dos lares senhoriais seus espaços majoritários (Cury, 2010). Outrossim, esta legislação não deu subsídios para que houvesse tentativas eficientes de organizar e sistematizar a escola pública nas regiões do império brasileiro (Saviani, 2013a).

Por esta razão, é apenas com a lei de 15 de outubro de 1827 que identificamos o primeiro rompimento com a reforma pombalina, legislação esta que determinava a criação de escolas elementares denominadas “escolas de primeiras letras” pelo estado imperial (Saviani, 2013a). Além de ordenar a criação destas escolas, essa legislação estabelecia como método o ensino mútuo e incumbiu à escola primária a tarefa de realizar aulas avulsas e públicas para meninos e meninas em números suficientes em todas as cidades, vilas e lugares do Império, com suas localizações indicadas pelos presidentes dos conselhos gerais da educação após aviso das câmaras municipais (Nery; 2015).

Concomitante a esta legislação, se intensificaram os debates em torno da instrução pública. De acordo com Gondra e Schueler (2008), a partir da década de 1830 os debates em torno da implantação de instituições educativas, da obrigatoriedade da instrução elementar, do processo de normalização e estruturação da educação escolar e da necessidade da presença estatal, intensificaram-se, bem como as discussões em torno do acesso ao direito educacional por parte de negros, índios e mulheres.

No entanto, em 1834 o governo imperial desobrigou-se da tarefa de criação e manutenção das escolas primárias e secundárias, transferindo-as para os governos provinciais mediante o Ato Adicional à Constituição do Império, o que ocasionou uma desunião nos parâmetros legislativos que regiam a educação imperial, resultando em um conjunto de tentativas incoerentes e inoperantes que afastaram a ideia de um sistema público de ensino (Saviani, 2012a). Em contraponto, foi a partir desse ato que surgiram as primeiras legislações educacionais para regulamentar a oferta de ensino considerando a organização, fiscalização e dever legislativo do ensino primário e secundário, criadas pelas províncias a partir de uma maior autonomia legislativa e executiva por parte dos poderes regionais (Gondra; Schueler, 2008).

Mas o que deveria descentralizar o poder e conferir autonomia acabou intensificando um cenário excludente que delegou às províncias carentes de recursos financeiros e com pouca autonomia a tarefa de expansão das primeiras letras (Cury, 2010). Isso ocorreu uma vez que os tributos públicos não eram distribuídos às províncias, mas permaneciam concentrados no governo central (Gondra; Schueler, 2008).

Um reflexo dessa centralidade, não apenas em recursos, foi a Reforma Couto Ferraz, instituída em 1854 para reestruturar a instrução pública do Município da Corte. Essa reforma acabou por servir de modelo para as revisões dos regulamentos de instrução das províncias do Império, reforçando a gratuidade do ensino elementar e vetando o acesso de pessoas escravizadas ao ensino (Gondra; Schueler, 2008).

De acordo com Villela (2010), na década de 1870, novos aspectos repercutiram em vários setores sociais, implicando o contexto educacional. Entre eles, destacam-se o enfraquecimento da monarquia, o avanço do pensamento liberal, o movimento abolicionista e o imigracionismo. O crescimento do processo de urbanização, que o país vinha experimentando há duas décadas, também redefiniu a percepção de tempo e espaço da população, formando novos hábitos e demandando novos tipos de serviços.

As duas últimas décadas do período imperial, os debates em torno da necessidade de uma organização nacional para a escola pública intensificaram-se, com propostas como a de João Alfredo em 1871 e a Reforma Leôncio de Carvalho em 1879 (Saviani, 2013a). A falta de controle do Estado nacional e a ausência de modelos para uma instrução mais unificada são apontadas como motivo para o fracasso da instrução pública no país (Nery, 2015). Nesse contexto, as perspectivas educacionais tentavam se articular ao discurso de modernização que começava a se intensificar, um discurso que trazia em sua concepção um caráter conservador, no qual a instrução significava moldar, conscientizar e conformar o cidadão para o exercício da cidadania (Villela, 2010).

No entanto, embora o estado monárquico reconhecesse em sua legislação a necessidade de um ensino gratuito e de acesso aos cidadãos, ele desconsiderava uma significativa parcela de sua população como cidadã. É apenas com a lei do ventre livre de 1871 que é possível perceber uma diferenciação no público a que se destinava a instrução pública. A partir da vigência dessa legislação, os regulamentos de ensino e instituições educativas, que proibiam o acesso de pessoas escravizadas, passam a não tratar de tal proibição (Queiroz, 2022).

Cabe destacar que este movimento não foi uniforme e rápido; em algumas províncias foi um processo tardio e a proibição permanecia mesmo após a vigência do documento legal. No caso da província do Grão-Pará, os regulamentos de 1872 já sinalizavam a eliminação das proibições e indicavam formas de oferta de ensino para pessoas escravizadas e crianças pobres frutos de ventre livre, a partir dos 8 anos de idade e que ficassem a cargo do Estado, em sua maioria por meio da educação oficiosa (Queiroz, 2022).

Embora haja uma visão historiográfica que reconheça esta lei como uma ampliação dos sujeitos do processo educacional da época, por abranger um novo público-alvo (Villela, 2010), essa lei é repleta de ambiguidades que refletiram em um processo de ampliação incipiente e contraditório. Ao passo que a Lei do Ventre Livre instituía a liberdade e a responsabilidade educacional para as crianças cativas, a legislação tinha em sua composição parágrafos que inibiam essa responsabilidade e liberdade, alimentando, assim, a visão de utilidade laboral e servidão dessas crianças (Queiroz, 2022).

O primeiro parágrafo dessa lei isentava os escravocratas da própria tarefa educacional, limitando a educação como encargo do Estado apenas àquelas poucas crianças que os proprietários optassem por entregar ao governo aos 8 anos de idade em troca de indenização (Queiroz, 2022). Para os escravocratas, bastava a tarefa de cuidar — compreendendo-se cuidado como a satisfação das necessidades básicas da criança — para usufruir de sua mão de obra até os 21 anos de idade, em regime de escravidão (Queiroz, 2022).

Aos que não foram alcançados pela instrução proporcionada pelo Estado, como os ingênuos, coube a tutela privada de senhores e ex-senhores. Diante desse quadro os filhos livres de escravas não tiveram acesso à educação “primária” proporcionada pelo Estado, ao menos para a província do Pará. Se a grande parte destes menores permaneceram em poder dos senhores de suas mães isto acaba por aproximar a questão da infância desvalida de uma relação privada, de compadrios, domínio senhorial e mesmo de instrumentalização de mecanismos legais, sendo que apenas em 1896 foi instituída uma determinação legal que obrigava os tutores a matricularem seus tutelados em escolas (Lobo, 2020, p. 103)

Percebe-se que a lei foi incipiente e o processo educacional foi marcado por iniciativas não universalizadas, e a situação de segregação, descaso e discriminação de parte significativa da população não foi superada. O termo “educação” só passa a ser explícito após o decreto de 1872, que regulamentava os dispositivos da Lei do Ventre Livre e a deixava a cargo tanto do escravocrata como do Estado (Queiroz, 2022).

Essa educação, quando ocorria, se dava tanto em espaços não formais como formais. Há registros de meninas pretas e mulatas matriculadas em 1874 no Collegio Nossa Senhora do Amparo (Sabino, 2012). Isso pode ser resultado de uma lei, sancionada em 1873, que destinava ao menos 15 vagas nessas instituições para meninas menores libertadas (Queiroz, 2022). Entretanto, a maioria dessas crianças permanecia em situação de apadrinhamento, o que as deixava à mercê do seu patrão e servidão.

Embora esse período seja marcado por desigualdades, havia nas décadas finais do século XIX o reconhecimento da educação como pilar para a construção de uma consciência cidadã. Como apontado por Villela (2010), nesse período despontava a questão da representatividade eleitoral, que previa o voto do alfabetizado e que só seria possível a partir da esfera educacional. Assim, o governo buscava criar condições para governabilidade mediante o acesso à práticas civilizatórias (Faria Filho, 2010).

Com o fortalecimento da discussão acerca da importância da instrução escolar, começou a se estruturar a representação da escola como imprescindível para uma ação eficaz com as crianças e a especificidade da educação escolar em relação a outras estruturas sociais de formação e socialização (Faria Filho, 2010). Isso impulsionou a criação de associações e



instituições dedicadas ao cuidado e proteção da criança sob diferentes aspectos, desde a saúde e sobrevivência até a garantia de direitos sociais como a educação e a instrução. Essas entidades, preocupadas com o cuidado da infância da pátria, reconheciam as mazelas a que esses sujeitos eram expostos e viam na educação uma possibilidade de protegê-los (Kuhlmann Junior, 2010).

No entanto, é crucial compreendermos que o “[...] processo de construção das formas de educação escolar no Brasil do século XIX não foi uniforme, indiferenciado ou contínuo, o que resultou na desigualdade de condições educacionais entre as Províncias, na profusão de reformas e na complexidade de normas então produzidas” (Gondra; Schueler, 2008). Por esse motivo, embora o cenário nacional tenha influenciado no contexto paraense, houve variações nas formas de oferta da instrução pública entre as províncias, o que nos impulsiona a investigar os objetivos da educação e sua forma de oferta na província do Pará.

## **2.2 Educação Paraense na segunda metade do século XIX: As intenções e as formas de instrução.**

De acordo com Nery (2015), o século XIX, na província do Pará, foi marcado por guerras civis como o movimento da cabanagem, um levante popular que eclodiu em 1835 contra as péssimas condições de vida, alta dos preços e controle político da elite comerciante portuguesa. Essa instabilidade política foi seguida de um quadro econômico crítico, em que houve “[...] falência de parte substancial dos engenhos, fazendas, plantações e criações de gado, confirmada por queda sensível na qualidade de vida da população local, principalmente no que se refere aos aspectos sanitários [...]” (Nery, 2015, p. 77).

Entre os anos de 1850 e 1870 ocorreu uma reconfiguração da sociedade paraense, marcada pela renovação do espaço urbano e dinamismo do mercado de trabalho. A economia amazônica passou a se estruturar em torno da extração e exportação da borracha e não mais da agricultura (Nery, 2015). Essa nova ordem econômica influenciou aspectos da cidade: remodelação e embelezamento dos centros; mudanças nas relações de trabalho; composição de uma nova elite; ampliação do pensamento liberal; e, principalmente, a tarefa disciplinar e moralizante do poder público, que passou a criar mecanismos para intervir na vida cotidiana, sobretudo das camadas populares, para a afirmação de novos ideais de progresso e civilidade (Sarges, 2010).

É na década de 1870, decorrente da economia extrativista da borracha, que Belém começou a se definir como centro urbano e novos contingentes modificaram e ampliaram a cidade, dentre eles a migração (Sarges, 2010). A composição social foi marcada pelo processo de migração de estrangeiros e nordestinos trazidos pela ilusão de enriquecimento (Nery, 2015);

em 1872, por exemplo, cerca de 12% da população de Belém era formada por estrangeiros (Nery, 2013, p.78). Esse processo foi incentivado pelo movimento abolicionista e pelo aumento do trabalho livre nas últimas décadas do período escravagista (Queiroz, 2022). A migração, seja de estrangeiros para o Brasil ou de nordestinos para o Pará, foi uma alternativa/estratégia para o enriquecimento e aquisição de prestígio social em uma sociedade hierarquizada e com poucas alternativas de ascensão social (Nery, 2013).

A alteração da estrutura social, devido a economia da borracha, refletiu em uma composição social marcada pela dualidade entre a elite dominante e a população pobre. A elite dominante era composta, principalmente, pela classe de homens burocratas e políticos, comerciantes, profissionais liberais, intelectuais europeus, e famílias ricas; a camada popular, por outro lado, era marcada pela nova força de trabalho urbana, alfaiates, sapateiros, marceneiros, relojoeiros, entre outros (Sarges, 2010).

Nesse período, ocorreu um movimento nacional e internacional de disseminação da instrução pública das classes populares com o intuito de civilizar a nação (Nery, 2013), era necessário instruir seus cidadãos para que se alcançasse o progresso moral, econômico e social de uma província. Entre 1840 e 1889, houve uma grande preocupação social em incutir valores e condutas civis nas camadas populares, de forma a manter hierarquias já estabelecidas, intensificando a educação escolar, ligada, muitas vezes, à Igreja católica (Lobo, 2020).

Esta preocupação é evidenciada nos relatórios de governo da Província do Pará do período estudado. Em 1870, o então vice-presidente Abel Graça alertava que “educar o povo, dando-lhe a instrução primaria, é preparar a sua intelligencia e o seu coração: é fortificar-lhe o espírito” (*Província Do Pará*, 1870a, p. 8). A ampliação da instrução pública era, então, uma ação necessária para a manutenção do domínio do Estado, que por meio dela iria não apenas letrar os seus governados, mas incutir valores morais que fortificassem seu espírito, alimentando seu sentimento de pertencimento a uma nação portuguesa.

Por este motivo, “fazer chegar a instrução em todos os pontos por meio de escolas regulares[...]”, como pronunciou o presidente da província Bonifácio de Abreu, era uma preocupação dos poderes do Estado (*Província Do Pará*, 1872b, p. 18). Difundir a instrução pública era pauta dos relatórios provinciais: “[...] os governantes da província do Pará, empregaram em seus discursos, os termos disseminar, difundir, propagar e estender a instrução a todos: às ‘classes populares’, às ‘massas’ e às ‘mais longínquas localidades’” (Nery, 2013, p. 93).

No entanto, embora fosse uma tarefa destacada como prioritária e necessária nos relatórios de governo de 1870 a 1873, todos apontavam as limitações da implantação da

Instrução Pública neste período. Uma tarefa que “vae florescendo, não como se devia esperar, e sim lentamente, com passos vagarosos” (*Província do Pará*, 1870a, p. 9), era o que proferia o vice-presidente Abel Graça. Os governantes iniciavam suas declarações em torno da instrução pública destacando não apenas a sua importância para a província, mas o quanto era necessário avançar, destacando que a instrução pública ainda estava longe de ter as condições idealizadas por seus governantes.

Conquanto o intento de se instruir a população por parte dos presidentes da província, a instrução pública paraense passou por muitos entraves e obstáculos que são evidenciados no relatórios de governo, dentre eles, a ausência de investimentos maiores pelo Estado, o que implicava na falta de prédios próprios para o ensino primário, assim como na aquisição de materiais auxiliares; a falta de preparo e boa remuneração dos professores; dificuldades na fiscalização e inspeção do ensino público, principalmente no que se refere as escolas de regiões afastadas da capital; e o abandono do povo em relação ao ensino público primário que era oferecido.

Quase todos os relatórios dos anos iniciais da década de 1870 culpabilizam os professores pelo fracasso da instrução pública na província. Em seu relatório de governo e 1870, o então vice-presidente apontou como causa maior para a dificuldade de impulsionar a instrução paraense a formação dos professores, “porque não temos na capital da província uma escola primaria modelo, onde os candidatos ao professorato recebam noções sobre as diversas praticas do ensino [...]” (*Província Do Pará*, 1870a, p. 9). Aponta ainda o baixo valor de vencimento dos professores da instrução primária, que não era suficiente para garantir a independência e tornar alvo de ambição o cargo de professor ou professora (*Província Do Pará*, 1870a).

No relatório de 1871, Abel Graça, então presidente da Província, volta a apontar os vencimentos dos professores e a falta de formação destes profissionais como “causas eficientes do atraso da instrução” (*Província Do Pará*, 1871, p. 8). No entanto, sinaliza medidas governamentais que foram tomadas para sanar estas dificuldades, como o novo regulamento da Instrução Pública, que além de aumentar os vencimentos do professorado, criou uma Escola normal, local para preparar professores para o magistério (*Província Do Pará*, 1871, p. 8).

Ao analisar os relatórios presenciais até o ano de 1873, é notável que, mesmo com essas medidas, as dificuldades relacionadas ao professorado permanecem. Além da falta de preparo, aponta-se a necessidade de maior fiscalização dos professores para o avanço da instrução primária. Havia dois profissionais incumbidos da fiscalização e inspeção das aulas do ensino primário, os “delegados litterarios” e os “visitadores municipaes”, ambos deveriam residir nos

respectivos municípios para poderem fiscalizar as escolas de ensino primário (*Provincia Do Pará*, 1872b).

O presidente da Província do Pará, Bonifácio Abreu, aponta que “[...] a maior dificuldade esta certamente em encontrar no interior da província pessoas com a precisa capacidade intellectual e que queiram aceitar taes cargos” (*Provincia Do Pará*, 1872b, p. 18). Então, não era pouco comum que muitos dos que aceitavam ocupar esses cargos fossem menos habilitados que os professores que seriam fiscalizados.

O presidente Domingos José da Cunha Júnior afirma em seu relatório de governo que, devido a essa falta de habilitação, a inspeção era quase nula na Província do Pará, os delegados não desempenhavam satisfatoriamente as suas funções e não conseguiam fazer com que os professores cumprissem seus deveres (*Provincia Do Pará*, 1873). Associa isso à falta de fiscalização de professores, o despreparo deles, assim como a ausência de uma vocação, paciência e amor pela profissão como encaixes para o avanço da instrução primária (*Provincia Do Pará*, 1873).

Além dessas dificuldades apontadas em relação ao professorado, Domingos Cunha Júnior indica que havia um manifesto abandono do povo ao ensino: “Não faltam pretextos para que os pais de familia deixem de mandar seus filhos ás escolas. Muitos analphabetos por ahi existem espalhados somente porque seus pais os não quizeram mandar ensinar a ler” (*Provincia Do Pará*, 1873, p. 17). O governante afirma que, embora o ensino primário seja posto como obrigatório no regulamento de instrução da província, não há o cuidado de tornar efetivas as penas que o regulamento impõe aos pais de família que deixam de mandar seus filhos à escola (*Provincia Do Pará*, 1873, p. 18).

Dentre as omissões do poder público, destacava-se a falta de criação de espaços adequados para o ensino, o que resultava na resistência dos pais em encaminhar os filhos para locais improvisados onde ocorria a instrução pública (Nery, 2013). A escola, especialmente a primária, funcionava muitas vezes em ambientes domésticos - espaços improvisados, sem estrutura ou planejamento para fins escolares.

Em relação a este problema, Abel Graça, em seu relatório de governo como presidente da Província do Pará, aponta que, embora tenha havido ordens do império para construir edifícios próprios para a escola primária, “[...] seria muito difficil conseguir-se donativos para a obra que a presidencia desejava emprehender” (*Provincia Do Pará*, 1872b, p. 20). Em seu relatório, ele indica que algumas das dificuldades na obtenção desses donativos estavam relacionadas à retirada de grandes quantias da economia interna para a Europa, além de expressivos gastos com a caridade destinada aos cidadãos afetados pela crise epidêmica que, à

época, atingia Cametá e outras localidades da província (Província do Pará, 1872b, p. 20). Provavelmente, tratava-se de uma epidemia de varíola, considerando as precárias condições de saneamento apontadas no relatório posterior do presidente Domingos Cunha Júnior (*Província Do Pará*, 1873). A ausência de edifícios apropriados para a escola primária permanece como necessidade da Instrução Pública até o último relatório de governo analisado, em 1873 (*Provincia Do Pará*, 1873).

As escolas públicas primárias estavam presentes em várias localidades da província do Pará, inclusive em interiores, e tinham como responsabilidade o ensino das primeiras letras (Nery, 2013). Devido à ausência de prédios próprios para o ensino, a maior parte eram escolas isoladas, isto é, estabelecimentos de ensino que tinham um(a) professor(a) que regia uma aula para diversos alunos com faixa etária diversa entre dos 6 e 15 anos. Quando havia grande número de crianças, as escolas isoladas podiam ter o auxílio de um professor adjunto (Nery, 2013).

Estas escolas funcionavam em casas alugadas pelo professor ou professora responsável, “que neste mesmo espaço morava com a família, reservando um dos cômodos para a função pública; o que não deixava de se constituir enquanto locais improvisados”, anti higiênicos, sem ventilação e sem utensílios e mobília (Nery, 2013, p. 89).

Observamos nos relatórios presidenciais da província que a instrução popular paraense ficava a cargo de instituições de oferta do ensino primário e se dava principalmente nesses ambientes improvisados que, por vezes, eram denominados escolas isoladas ou de primeiras letras. No entanto, este não era o cenário de todo espaço escolar do Pará no final do período imperial. É preciso entender a ambiguidade dos ambientes escolares e as diferentes formas educativas que atendiam as crianças e que se constituíram possibilidades de âmbitos das violências denunciadas pela imprensa periódica.

A tarefa de educar a nação foi desempenhada por diversas forças sociais, dentre elas as instituições estatais, religiosas e da sociedade civil, como grêmios e acadêmicos ilustres, diferentes forças que implicaram em divergentes formas de ofertar a instrução, como as escolas elementares, colégios, liceus, faculdades e academias, internatos, seminários, conventos e asilos (Gondra; Schueler, 2008).

Dessa forma, a organização das formas educativas no Brasil imperial, conforme analisado por Gondra e Schueler (2008), evidencia a complexidade e a heterogeneidade das formas educativas no século XIX. A seguir, sumarizamos as principais formas educativas do período imperial e elucidamos acerca dos estabelecimentos de ensino e suas características.

**Quadro 5:** Formas educativas e estabelecimentos de ensino do Império brasileiro.

FORMAS EDUCATIVAS	ESTABELECIMENTOS	CARACTERÍSTICAS
Forma Educativa Formal	Escolas Primárias Cursos Noturnos para Trabalhadores Escolas Normais Liceus e Colégios Internatos e Asilos Cursos Superiores	Educação sistematizada; currículos; foco em formar elites e funcionários públicos.
Forma Educativa Não-Formal	Ambiente familiar e doméstico Oficinas de Artistas e Artesãos Aprendizagem no Campo Preceptores Privados	Educação cotidiana, informal; transmissão de valores e saberes práticos.
Forma Educativa Não-Formal e Religiosa	Irmandades Ordens Religiosas Seminários Recolhimentos	Educação moral, religiosa e caritativa; atendimento de crianças pobres e órfãos.
Associações e Sociedades	Academias Literárias Grêmios, Clubes, Lojas Maçônicas Sociedades Científicas e Filantrópicas	Educação cívica, política e científica; valorização da cultura nacional.
Educação Popular e Filantrópica	Asilos Educandários Escolas de Caridade	Educação voltada a crianças pobres, órfãos, mulheres libertas; forte caráter assistencial.

**Fonte:** Baseado em Gondra e Schueler (2008).

A educação formal, organizada por meio de escolas de primeiras letras, cursos noturnos para trabalhadores, escolas normais, liceus, internatos, colégios e cursos superiores, possuía como principais características a sistematização curricular, o disciplinamento social e a formação de elites administrativas. Gondra e Schueler (2008, p. 84-135) afirmam que essas instituições visavam produzir uma elite ilustrada capaz de conduzir o projeto político do Império, ao mesmo tempo em que estabeleciam hierarquias sociais e restringiam o acesso pleno à educação aos setores mais favorecidos economicamente. A Instrução Pública, embora limitada em sua extensão, foi concebida como um dos mecanismos centrais para a construção da unidade territorial e cultural do Brasil, reforçando o papel do Estado na difusão de valores nacionais.

No entanto, a realidade educacional do século XIX extrapolava os limites dos ambientes oficiais de ensino. A educação não formal, conforme apontado pelos autores, incluía práticas realizadas no ambiente familiar e comunitário, como a educação doméstica, o aprendizado em oficinas de artesãos e as práticas agrícolas e rurais (Gondra; Schueler, 2008, p. 19-21). Esses espaços, embora desprovidos de um currículo formalizado, eram fundamentais para a

transmissão de saberes práticos e de valores sociais, assegurando a reprodução de tradições culturais entre as camadas populares, mestiças e indígenas.

Outra forma educativa destacada por Gondra e Schueler (2008) refere-se à educação não formal de natureza religiosa, operada por irmandades, ordens religiosas, seminários e recolhimentos. A ação educativa das instituições eclesiásticas, voltada especialmente para órfãos, mulheres e populações pobres, objetivava inculcar valores morais cristãos, reforçar padrões de obediência e consolidar a ordem social (Gondra; Schueler, 2008, p. 58-62). A religiosidade permeava o cotidiano das práticas educativas, integrando fé e disciplina como elementos indissociáveis da formação dos sujeitos.

Além da educação promovida por famílias e instituições religiosas, o ambiente das associações civis emergiu como espaço de circulação de saberes. Sociedades científicas, clubes literários, grêmios e lojas maçônicas cumpriam o papel de formação política e cultural das elites. Como assinalam Gondra e Schueler (2008, p. 62-83), essas associações atuavam na construção da identidade nacional, difundindo ideais de civilização, progresso e patriotismo, e transformando a cultura letrada em um instrumento de distinção social e política.

As ações filantrópicas voltadas para a educação popular, tais como os asilos, educandários e escolas de caridade, também constituíram uma faceta importante da estrutura educacional imperial. Embora representassem uma possibilidade de acesso à instrução para crianças pobres, mulheres libertas e órfãos, essas instituições tinham forte caráter assistencialista e disciplinador (Gondra; Schueler, 2008, p. 107-124).

De forma geral, o projeto educativo brasileiro no século XIX não se limitou às instituições formais de ensino, mas se expandiu por diversos ambientes sociais, religiosos e civis. A educação, conforme defendem os autores, era entendida como uma prática social plural, abrangendo processos educativos formais e informais, intencionais ou não, diversificados entre os diferentes grupos sociais (Gondra; Schueler, 2008, p. 20). Nessa perspectiva, a chamada Instrução Pública ocupava posição estratégica, sendo considerada o principal instrumento para a construção do Estado nacional e para a formação do povo brasileiro.

Desta forma, a educação oitocentista foi construída a partir de um mosaico de práticas, agentes e instituições, que englobavam formas educativas formais, não formais, religiosas e filantrópicas. Cabe ressaltar que estes modelos sofreram influência direta das forças sociais que os construíram e da sociedade desigual em que foram instituídos, o que implica que determinadas instituições educativas se destinaram a “uma malha escolar diferenciada, acionada e voltada para públicos específicos, o que permite pensar o jogo social no qual a escola foi inscrita e que, desde então, vem ajudando a delinear” (Gondra; Schueler, 2008, p. 82).

No que diz respeito ao ensino de crianças, verifica-se que, prioritariamente, duas grandes vertentes educativas se voltaram para esse público no Império: as formas educativas formais, ligadas à Instrução Pública, e as formas educativas filantrópicas e religiosas. A análise historiográfica deste período evidenciou três tipos principais de ambientes escolares para crianças. Uma delas, as escolas públicas isoladas, geralmente com infraestrutura precária e improvisada, localizadas em bairros populares ou zonas rurais e que tinham professores únicos para crianças de diferentes idades; o conteúdo se concentrava nas chamadas "primeiras letras": leitura, escrita, aritmética e catecismo (Nery, 2013).

O segundo tipo eram os internatos e colégios confessionais, voltados tanto à elite como à infância desvalida. Nessas instituições, o ensino se dava em tempo integral, com regime interno, rotina fixa e forte presença religiosa. As instituições de ensino popular tinham a função de "proteger" as crianças da imoralidade social (Sabino, 2019). Por último, havia os estabelecimentos de caridade ou recolhimento, ligados a hospitais, conventos e instituições filantrópicas, que combinavam o ensino primário com moralização e vigilância, destinados a crianças sem família, pobres ou órfãs (Sabino, 2019).

Em todos esses ambientes educativos, a escola se apresentava como instrumento de intervenção sobre o corpo e a alma da criança, funcionando menos como espaço de aprendizagem e mais como espaço de correção e controle. Entre os principais estabelecimentos formais destinados às crianças, destacam-se as escolas de primeiras letras ou isolada, que constituíam a base do sistema público de ensino e eram voltadas ao ensino primário. A década de 1870 na Província do Pará foi marcada pela expansão do ensino primário, resultado de uma intensa mobilização em prol da instrução pública primária para a população em idade escolar, crianças livres entre os 6 e 15 anos (Nery, 2013).

Todavia, como destacam Gondra e Schueler (2008, p. 84 -135), a expansão das escolas públicas não foi suficiente para alcançar a totalidade da infância livre, sendo fortemente condicionada por critérios de classe, cor e gênero. Simultaneamente, a educação de crianças foi absorvida pelas instituições de caráter filantrópico e religioso, como os asilos, recolhimentos femininos, educandários e escolas de caridade.

Tais estabelecimentos, embora desempenhassem uma função de assistência e instrução, subordinavam-se a uma lógica de disciplina e controle social, como enfatizam os autores (Gondra; Schueler, 2008, p. 107-124). Nessas instituições, a instrução elementar era oferecida como complemento ao trabalho moralizador, moldando comportamentos e preparando as crianças para ocupações manuais e serviços domésticos. Por este motivo, somavam-se as escolas isoladas ou elementares outros tipos de ambientes de escolarização em que ocorria a



instrução pública de ensino primário, ambientes que irão refletir os objetivos delineados ao seu atendimento e ao público que se deseja instruir, como oficinas de aprendizes menores e estabelecimentos de caridade.

A educação primária também poderia ser ofertada junto ao ensino de um ofício mecânico, como ferreiros, serrilheiros, funileiros e carpinteiros (Damasceno, 2015). O destaque deste modelo de instrução era o preparo do menino pobre, órfão e desvalido para o mundo do trabalho por meio do ensino de ofícios, encaminhados ao arsenal, obras públicas e particulares, a fim de serem competentemente instruídos (Gondra; Schueler, 2008). “A combinatória de uma instrução rala e rudimentos de ofícios manuais seriam suficientes para assegurar existência decente e ordem civilizada, como não cansaram de repetir os homens ilustrados do Império brasileiro” (Gondra; Schueler, 2008, p. 107).

Nas pautas dirigentes, ressaltava-se a formação oficiosa para os “menores desvalidos”, termo que passa a ganhar maior ênfase na década de 1870, que englobava os filhos das classes populares e pobres (Lobo, 2020). No relatório presidencial da Província do Pará de 1870 é anunciada a criação de um estabelecimento para educar “[...] bons artistas que a província tanto carece e cidadãos morigerados” (*Província Do Pará*, 1870b, p. 22). Denominada Casa dos Educandos de Artífices, esta instituição, em formato de internato, ofertava aulas de ensino primário e de diferentes oficinas, onde eram manufaturados utensílios para os estabelecimentos públicos da província (*Província Do Pará*, 1872b).

No relatório presidencial de 1873, Domingos José da Cunha Júnior, proclama que,

Por sua parte a província arrancando do seio da ignorância e da miséria essas crianças desvalidas, que mais tarde teriam de multiplicar a escala do crime, terá a glória de velas trocando os hábitos desregrados em que viviam pela mais louvável emulação e decidido amor ao trabalho, concorrer, por sua vez, para o engrandecimento do paiz (*Província Do Pará*, 1873, p. 29).

Essa instrução oficiosa que buscava educar as crianças desvalidas para o amor ao trabalho, tornando-as produtivas e úteis para o engrandecimento da nação, se tratou de uma instrução vantajosa para a Província e, por este motivo, era vista como investimento. No mesmo relatório, o presidente provincial destaca que “parece que a província será vantajosamente compensada com os resultados que alcançar estendendo esse benefício á um maior número de meninos pobres e desvalidos”, vantagem que ele quantificou em seu relatório, evidenciando os lucros que os meninos geravam com seu trabalho à Província (*Província Do Pará*, 1873, p. 30).

Na instituição, os meninos confeccionavam os uniformes dos corpos do Exército, da Polícia e também os próprios trajes utilizados pelos educandos artífices. Obtinha-se renda por

meio da atividade tipográfica na impressão de jornais, da fabricação de móveis para repartições públicas nas oficinas de marcenaria e, até mesmo, por meio das artes. No caso específico da música, os integrantes da banda eram incentivados a se apresentar em troca de ordenados. (*Provincia Do Pará*, 1873, p. 30). Não à toa que os governantes falavam com tanto entusiasmo desta instituição nos relatórios de governo de 1870 a 1873.

Havia, também, ambientes escolares destinados as meninas desvalidas. A encargo da Provincia do Pará, tinha o Colégio Nossa Senhora do Amparo, que inicia na colônia como estabelecimento de caridade e passa ao poder provincial durante o Império (*Provincia Do Pará*, 1870b). Ele funcionava como um internato e era destinado ao abrigo e instrução de meninas pobres, órfãs e desvalidas (*Provincia Do Pará*, 1873). Os estabelecimentos de caridade atendiam meninos e meninas pobres, muitas vezes em condições estruturais precárias e com escassez de recursos. A Casa das Educandas Órfãs do Pará, por exemplo, acolhia meninas pobres da região (Damasceno, 2015).

Havia também os Liceus, onde eram ministradas disciplinas da instrução secundária, como latim, francês, inglês, aritmética, álgebra, contabilidade, retórica, crítica, gramática, filosofia, geografia e história. Essas instituições funcionavam como preparatórios para o ingresso nas Academias e tinham como finalidade formar a elite laica paraense (Damasceno, 2015). As fontes analisadas indicam que, entre 1870 e 1872, essa instituição também ofereceu o ensino primário superior, antes de se tornar exclusivamente dedicada ao ensino secundário.

De forma geral, compreende-se que a educação oitocentista paraense não pode ser pensada como um sistema homogêneo, mas como um conjunto multifacetado de ambientes escolares e de práticas educativas que se entrelaçavam aos interesses políticos, morais e econômicos do Império brasileiro. As diferentes instituições refletiam distintos modelos de escolarização, revelando as hierarquias e exclusões sociais do período, bem como o forte caráter moralizador das práticas de disciplinamento e assistência. Quando voltadas à formação das classes populares, essas instituições centravam-se na instrução para o trabalho e na formação de um cidadão útil, obediente e adaptado à ordem vigente.

Nesse cenário, a instrução das crianças ocupava lugar central nas estratégias de civilização e controle social, sobretudo no que se refere à infância pobre, livre e desvalida. Com base nessa perspectiva, torna-se possível, e necessário, aprofundar a análise sobre a educação de crianças, especificamente na Província do Pará na década de 1870, destacando seus ambientes institucionais e os sentidos atribuídos à escolarização da infância nesse contexto.

## 2.3 A Educação da criança paraense no início da década de 1870

De acordo com Costa (2021), o código criminal vigente entre 1830 e 1890 estabelece que,

Segundo o Código Criminal de 1830, que vigorou até o ano de 1890, os menores de 14 anos desamparados pela família seriam denominados pelas categorias: órfão, abandonados, infratores e desvalidos, cada qual com suas especificidades. No caso da categoria desvalidos, deve-se considerar que o desamparo é relacionado com a incapacidade de serem sustentados pelos seus familiares ou tutores (Costa, 2021, p. 32).

As crianças classificadas socialmente como "desvalidas" eram tratadas como sujeitos passíveis de regeneração através do trabalho, da disciplina e da educação formal elementar. A criança pobre era diretamente associada ao risco social e à degradação moral (Barbosa, 2013). A concepção de infância desvalida abarcava não apenas as crianças órfãs e pobres, mas também filhos de libertos, mestiços, e indígenas, todos tidos como potenciais perigos sociais a serem redimidos pela educação (Costa, 2021).

Foi principalmente na segunda metade do século XIX que se intensificaram os esforços para ampliação da educação popular considerada livre e sadia (Nery, 2013). E, principalmente, das crianças desvalidas, que não tinham o amparo da família e escaparam do alto índice de mortalidade infantil da época (Sabino, 2012). Foi necessário instruir e civilizar estas crianças marginalizadas sob o manto de uma educação elementar pautada em uma noção de cidadania seletiva e regulada, a qual visava a construção de uma nação que resguardava as hierarquias e as desigualdades sociais (Gondra; Schueler, 2008).

A infância no contexto paraense do século XIX era fortemente marcada por uma visão moralizante, disciplinadora e funcionalista. Tratava-se de uma construção social e política atravessada pela moral cristã, pelo higienismo e pela lógica civilizatória do Império. A criança não era compreendida como sujeito em desenvolvimento com valor intrínseco, como propunha a concepção moderna europeia (Miranda et al., 2023), mas sim como um ser em preparação para a utilidade social, voltado à formação do adulto que deveria se tornar (Miranda et al., 2023). Percebida como influenciável e moralmente inacabada, a criança era vista como alguém que precisava de condução firme para tornar-se um adulto leal e funcional à ordem social (Sabino, 2019; Nery, 2013).

As formas educacionais da criança escolarizada da década de 1870 se dava em ambientes escolares mais diversos, como visto na seção anterior, e foi marcada pela dualidade entre a formação da elite e dos educandos pobres e marginalizados socialmente. Damasceno (2015) aponta que esse sistema “dual” de instrução pública da Província do Pará é a marca do

ensino público imperial, principalmente dos meados do século XIX. Havia a formação da elite clerical, ofertada em seminários, e da elite laica, marcada principalmente pelos liceus (Damasceno, 2015), na qual o ensino secundário era tido como preparação do ensino superior e como desnecessário às classes marginalizadas.

Às crianças pobres bastava o ensino elementar e primário, assim como o oficioso. Essa educação ocorria tanto nas oficinas de aprendizes menores, quanto nos estabelecimentos de caridade (Damasceno, 2015) e nas escolas de ensino primário da instrução pública, denominadas também como isoladas ou elementares. A educação elementar pública, ao lado das instituições de ofício e das casas de recolhimento, compunha o aparato do Estado imperial para a construção de uma infância disciplinada, útil e submissa, reafirmando as hierarquias sociais e raciais da sociedade oitocentista (Matos Júnior, 2018).

Conforme aponta Matos Júnior (2018), as escolas isoladas ou elementares funcionavam como instâncias da presença do Estado imperial na formação de uma infância pobre e popular, ainda que de forma instável e contraditória. Embora fossem ambientes escolares frequentemente improvisados, com infraestrutura inadequada e número insuficiente de mobiliário, esses espaços cumpriam uma função simbólica e prática importante: ensinar as primeiras letras, a moral cristã e os hábitos de disciplina e obediência à ordem estabelecida (Matos Júnior, 2018, p. 143). O ensino não visava a emancipação do aluno, mas sua adaptação a uma lógica de submissão e moralização, refletindo a concepção de infância como incompleta, fraca, e carente de condução adulta rígida (Matos Júnior, 2018, p. 178).

Nesse sentido, a concepção da criança como frágil, incompleta, inferior e carente de autonomia contribuiu para sua destituição de subjetividade, racionalidade e independência. Tal visão atribuiu ao adulto uma suposta superioridade moral e a responsabilidade exclusiva pela formação da criança, conduzida por meio de uma educação rígida e disciplinar. Além disso, conferiu à escola um papel que ia além da instrução formal, instituindo-a como espaço de controle e vigilância sobre o sujeito infantil (Andrade; Pacheco; Silva Júnior, 2023).

Educar, nesta perspectiva, consistiu em intervir na vida dos sujeitos por meio de forças distintas que delineavam as iniciativas educativas para moldar estes sujeitos (Gondra; Schueler, 2008). Os ambientes escolares se constituíram em “lugares de sequestros” dos sujeitos, colaborando para o adestramento dos corpos e das almas por meio de um poder disciplinar que classificava, qualificava, vigiava e sancionava os indivíduos escolares (Foucault, 2014).

Revestida de um discurso civilizatório, a instrução pública destinava-se a preservar os privilégios das elites e conter os perigos representados pelos filhos dos pobres, dos libertos, dos mestiços e dos indígenas, constituindo-se em uma forma de contenção social das camadas tidas

como perigosas a civilidade (Matos Júnior, 2018). A instrução pública das crianças paraenses na década de 1870, especialmente para as desvalidas, tinha objetivos claros e interconectados: moralizar e disciplinar os corpos infantis, tanto os considerados perigosos à ordem social, como os que iriam assumir seus papéis na elite paraense; inserir as crianças desvalidas na lógica do trabalho e transformá-las em sujeitos produtivos para a província; adestrar a população como cidadãos úteis e obedientes à nação; e, regenerar os desviantes e incivilizados.

Especificamente no caso das crianças pobres, órfãs, mestiças ou negras, a infância era entendida como potencialmente desviada, o que justificava sua vigilância e correção por meio da educação escolar e moral. Sabino (2019) aponta que o discurso médico e pedagógico da época sustentava uma visão de infância vulnerável à degeneração, exigindo constante intervenção do Estado, da Igreja e das elites letradas. Nesse contexto, as crianças eram tomadas como sujeitos perigosos e precisavam ser adequadas para o trabalho e à obediência (Nery, 2013). Essa concepção se opunha à visão da infância elitizada, que era compreendida como fase de preparação para o comando, ao saber e à administração (Nery, 2013).

A infância era, assim, instrumentalizada, e a escola funcionava como mecanismo de controle social, vigilância, moralização e produtividade que formava as subjetividades infantis conforme os anseios da elite política e intelectual da época, sob uma estratégia civilizatória e produtivista. As escolas funcionavam como instrumentos de vigilância e correção moral, reforçando o papel da criança como projeto de adulto útil e submisso. Além disso, o ensino era profundamente condicionado por uma lógica de gênero, na qual as meninas eram preparadas para a domesticidade, enquanto meninos aprendiam ofícios manuais e militares (Sabino, 2019).

De acordo com Costa (2021) e Barbosa (2011), os institutos, como o Instituto Paraense de Educandos Artífices, exemplificavam concretamente uma concepção educacional que combinava a instrução elementar (por meio do ensino primário, com leitura, escrita, aritmética e noções de religião) ao ensino prático de ofícios, como alfaiataria, carpintaria, tipografia e sapataria, além de uma disciplina rígida, marcada pelo controle do tempo e por práticas punitivas.

O regime disciplinar desses institutos não visava apenas à correção de comportamentos, mas também à construção de um sujeito obediente, produtivo e moralmente regenerado (Costa, 2021). Tais instituições voltavam-se para o ensino de meninos órfãos e pobres, buscando a “formação de trabalhadores dóceis, ordeiros e conformados com sua condição, que possuíssem as 'virtudes' de um cidadão morigerado que tem amor ao seu trabalho” (Costa, 2021, p. 107).

Para isso, a educação apoiava-se em uma lógica disciplinar severa, marcada pela vigilância constante e por um cotidiano rigidamente estruturado, com horários fixos para o

trabalho, as aulas, as refeições, as orações, a limpeza e o descanso (Barbosa, 2011). Nesse contexto, a disciplina exercida no Instituto constituía uma verdadeira pedagogia do tempo, na qual se instituíam regras claras para falar, trabalhar, comer, dormir, rezar e obedecer (Barbosa, 2011, p. 144).

Entre as instituições de caráter educacional, disciplinador e oficioso, voltadas à infância pobre na Província do Pará, destacava-se também a Companhia de Aprendizes Artífices do Arsenal de Marinha. Diferentemente das escolas isoladas e dos internatos civis como o Instituto Paraense de Educandos Artífices, essa companhia se inscrevia diretamente na lógica militar e produtiva do Império, funcionando como espaço de formação de mão de obra técnica para a Marinha e o Estado, e como mecanismo de controle moral e disciplinar de meninos considerados desvalidos e desviantes (Matos Júnior, 2018).

De acordo com Matos Júnior (2018), a Companhia acolhia meninos órfãos, filhos de libertos, crianças sem tutela familiar e jovens marginalizados, que eram admitidos mediante autorização do presidente da Província. A proposta institucional combinava ensino rudimentar -para ler, escrever e contar - com formação técnica em ofícios navais, tais como carpintaria, serralheria, fundição, mecânica e serviços de convés. Assim, a escolarização formal era mínima e subordinada à lógica da utilidade prática, preparando os meninos para servir à Marinha, às oficinas militares ou à administração pública (Matos Júnior, 2018).

A vida nessa instituição era pautada por um regime disciplinar rígido, com clara inspiração militar (Matos Júnior, 2018): os alunos eram divididos em companhias, uniformizados, organizados em escalas hierárquicas, submetidos a instruções físicas e sujeitos a punições que visavam corrigir desvios e modelar comportamentos obedientes. O cotidiano era marcado pela divisão precisa do tempo (Matos Júnior, 2018): toque de alvorada, formações, instrução teórica, trabalho nos arsenais, refeições coletivas e descanso, tudo sob constante vigilância dos superiores hierárquicos.

Nesse contexto, a figura do professor aparecia como um agente do Estado que regulava o tempo, o corpo e o comportamento infantil, muitas vezes se valendo de instrumentos de punições e castigo como disciplinares. O ambiente escolar era, assim, um instrumento de controle e civilização das camadas populares, assumindo o papel de quartel pedagógico, no qual o silêncio, a ordem e a homogeneidade do comportamento eram mais valorizadas que o pensamento crítico ou a criatividade (Matos Júnior, 2018).

O corpo docente das escolas primárias era majoritariamente composto por homens, ex-seminaristas ou profissionais sem formação pedagógica específica, nomeados por relações políticas e sem estabilidade; as professoras do sexo feminino estavam geralmente restritas à

instrução de meninas, com forte influência de modelos domésticos e religiosos (Nery, 2021). A prática pedagógica era baseada na repetição mecânica e na memorização, especialmente voltada ao ensino rudimentar de leitura, escrita, aritmética e catecismo, sem métodos didáticos consistentes nem materiais didáticos adequados (Nery, 2013; Nery, 2021).

Os ambientes escolares desse período se constituíram em instituições disciplinares que buscaram moralizar condutas e modelar comportamentos e vão de encontro ao que foi apontado por Foucault (2014, p. 204) como objetivo dos ambientes escolares modernos:

[...] a finalidade prescrita ao ensino primário será, entre outras coisas, “fortificar”, “desenvolver o corpo”, dispor a criança “para qualquer trabalho mecânico no futuro”, dar-lhe “uma capacidade de visão rápida e global, uma mão firme, hábitos rápidos”. As disciplinas funcionam cada vez mais como técnicas que fabricam indivíduos úteis.

Assim, a instrução pública na Província do Pará, durante a década de 1870, operava não apenas como instrumento de formação de uma elite letrada, mas também, e sobretudo, como mecanismo de conformação e normatização de grupos subalternos, especialmente das crianças desvalidas, com o objetivo de torná-las disciplinadas e produtivas. Foi nesse contexto que se intensificou o discurso de expansão da educação. Esse discurso, contudo, apresentava-se de forma ambígua: visava, ao mesmo tempo, o adestramento dos pobres e a reprodução dos privilégios das classes dominantes (Nery, 2013; 2021).

Em suma, a infância, nesse contexto, era percebida como um período de formação em que o adulto deveria exercer sua autoridade sobre a criança, no qual as crianças eram vistas como seres inacabados em processo de conformação para cumprir uma função social, segundo as normas e valores da sociedade. Como observa Mauad (2021, p. 155): “O que a educação, e a escolha de um certo tipo de instrução arbitravam era a forma de acesso da criança ao mundo adulto, definindo-se os papéis sociais do homem e da mulher desde a meninice”.

Os ambientes escolares do ensino primário, portanto, cumpriam um duplo papel. Para as crianças das elites, a escola representava uma etapa necessária para o acesso ao ensino secundário e, posteriormente, à inserção nas esferas da intelectualidade nacional e do governo. Já para a infância desvalida, o objetivo era moldar o caráter, incutir valores de subordinação, promover o trabalho manual e reforçar o respeito à autoridade.

A noção de infância desvalida é central para compreender o papel da educação no Pará oitocentista. Crianças pobres, órfãs, mestiças ou indígenas eram frequentemente percebidas como uma ameaça à ordem social, por não incorporarem os modelos de civilização, moralidade e trabalho valorizados pelas classes dominantes. Nesse sentido, a educação voltada a esses grupos não se restringia à aprendizagem formal, mas visava à regeneração moral e disciplinar,

moldando indivíduos úteis ao trabalho e submissos à estrutura hierárquica do Império (Costa, 2021; Sabino, 2019).

Essa concepção estava diretamente vinculada a um projeto de controle social, no qual a educação cumpria a função de assegurar que as classes subalternas permanecessem sob constante vigilância e domínio do Estado e da sociedade imperial. Civilizar essas crianças significava, portanto, adaptá-las a um modelo de cidadania útil e subordinada. Assim, a concepção de infância no Pará de 1870 era profundamente estratificada e funcionalista, refletindo as desigualdades sociais e a lógica de controle do Império. As crianças das classes populares eram vistas como desvalidas e desviantes e precisavam ser moldadas pela educação para se tornarem cidadãos úteis, obedientes e trabalhadores, enquanto as crianças das elites eram protegidas e preparadas para exercer funções de liderança e intelectualidade.

Com isso, o sistema educacional da época, regido pela moral cristã e pelos interesses do Estado, visava disciplinar, moralizar e subordinar as crianças às estruturas sociais já estabelecidas, com métodos autoritários e de controle, afastando-as de um possível espaço de emancipação ou questionamento. Nesse contexto, ao doutrinar comportamentos para a submissão à ordem estabelecida, o castigo físico e a punição moral foram métodos de garantir a conformidade da infância, principalmente das crianças desvalidas.

A presença de castigos físicos e morais como forma de disciplina escolar é reiteradamente mencionada nas bibliografias analisadas (Costa, 2021; Barbosa, 2013; Nery, 2013; Nery, 2021; Matos Júnior, 2018; Sabino, 2013; Sabino, 2019) o que reforça a lógica de uma educação conformadora pautada na violência como estratégia de disciplinamento da infância paraense. Entretanto, o castigo físico para disciplinar a criança é uma herança colonial, “introduzido no século XVI, pelos padres jesuítas, para horror dos indígenas que desconheciam o ato de bater em crianças [...]” (Del Priore, 2021, p. 97).

Para além do ambiente familiar, no qual amar era castigar para expiar os vícios e pecados das crianças, na segunda metade do século XVIII, a correção por castigos físicos penetrou os ambientes escolares, as aulas régias, que utilizavam as palmatórias para educar e disciplinar os corpos infantis e permaneceu nos séculos seguintes, agregados outras formas de disciplinas físicas, como os bolos e beliscões (Del Priore, 2021).

O castigo físico - por meio da palmatória e de outros métodos de punição corporal - era considerado necessário para “regenerar” os indivíduos, preparando-os para cumprir os papéis sociais impostos pelas elites. Tratava-se de uma prática integrada ao processo de socialização e de conformação dos corpos às exigências do Estado imperial (Sá & Siqueira, 2006). O pensamento de que o castigo era necessário ao adestrar a criança para prepará-la para assumir



suas futuras responsabilidades só começa a se modificar no século XVII, ao passo que se começa a perceber que a criança é um ser diferente do adulto.

Porém, a educação da criança demora a deixar de passar pela violência explícita (Del Priore, 2021). A escola, enquanto espaço onde os castigos físicos se impunham, ainda representava um ingrediente central no processo de formação do moderno cidadão brasileiro no século XIX (Sá & Siqueira, 2006). E, nesse contexto, as crianças tornaram-se os principais sujeitos dessa técnica disciplinar (Foucault, 2014). É em direção a elas que “[...] em todo caso, se voltam em nossa civilização todos os mecanismos individualizantes [...]” de uma anatomia política dos corpos, voltada à constituição de uma sociedade disciplinar (Foucault, 2014, p. 188).

Os castigos físicos ainda consistiam em uma prática disciplinar, uma estratégia de conformação das crianças à ordem social vigente, que buscava moldar indivíduos subservientes à autoridade do Estado e às estruturas hierárquicas de classe. Esse processo estava enraizado na lógica do sistema educacional da época, que via a violência física como um meio eficaz de disciplinar os corpos e de normalizar o comportamento das crianças, principalmente das classes populares (Sá; Siqueira, 2006). Tal processo foi resultado de uma cultura de violência construída desde a colonização brasileira, e que continuou a penetrar os ambientes escolares mesmo nos períodos pós-coloniais.

Dessa forma, ao compreendermos a escola oitocentista paraense como um espaço de disciplinamento físico e moral, voltado especialmente ao controle da infância desvalida, torna-se evidente que a violência não se limitou a manifestações pontuais, mas se constituiu como elemento estruturante da educação e da organização social. Para aprofundar essa análise, é necessário situar a violência em uma perspectiva mais ampla, teórica e histórica, investigando suas múltiplas expressões ao longo do tempo e os mecanismos pelos quais ela se reproduziu nas diferentes instituições sociais. É nesse sentido que a próxima seção propõe discutir as concepções teóricas da violência e sua historicidade, a fim de compreender como ela se consolidou como um instrumento de regulação social, moral e política no social e institucional.

### 3. CONCEPÇÕES TEÓRICAS E A HISTORICIDADE DA VIOLÊNCIA

[...] o vocabulário científico não “descobre” o que é verdade; ele é construído e, ao construir-se, ele constrói novos paradigmas. Em outras palavras, é um erro fundamental, idealista e anti-histórico acreditar que definir a violência – ou qualquer outra palavra – consista em aproximar-se o mais possível de um conceito absoluto de violência, de uma “idéia” de violência que permita um encaixe preciso entre a palavra e a coisa (Debarbieux, 2002, p. 19).

Iniciar este tópico com a citação acima é fundamental ao se tratar de um texto que resulta de uma pesquisa historiográfica. O entendimento inicial da violência reside no fato de que tal fenômeno não é apenas um impulso ou sintoma individual, mas se estabelece numa relação com o outro e envolve múltiplas instâncias sociais e institucionais que avaliam suas formas, impactos e estratégias de repressão. A sociedade define um limiar de tolerância à violência, determinando o que é aceitável ou inaceitável, e o faz por meio de normas legais, de valores dominantes e do sistema de justiça criminal, fazendo da violência um fenômeno institucionalizado, no qual o Estado seleciona o que deve ser reprimido e o que pode ser legitimado (Muchembled, 2012).

Isso implica em uma abordagem complexa e multidimensional, em que a violência é um fenômeno cultural, além de social e político. Portanto, compreendê-la requer o entendimento das estruturas que a produzem, legitimam e perpetuam (Muchembled, 2012). De acordo com Debarbieux (2002, p. 23), ao analisarmos os estudos sobre a violência, mesmo que contemporaneamente, “há uma tentativa de mostrar que a violência tem uma história, que ela não aparece de repente e que ela é previsível porque é socialmente construída”. Isso porque, de acordo com Silva e Silva (2009, p. 412), “a violência é um fenômeno social presente no cotidiano de todas as sociedades sob várias formas”.

A partir da leitura de Clastres (2004), a violência é constitutiva da natureza humana, desvinculando-a da ideia de anormalidade ou desvio. Segundo essa perspectiva, a agressividade não é um traço ocasional, mas uma dimensão fundamental do comportamento humano desde os tempos mais primitivos. A violência é entendida como um fato irredutível, algo que mergulha suas raízes no plano biológico e evolutivo da espécie humana, especialmente no contexto da luta pela sobrevivência, um comportamento funcional e necessário (Clastres, 2004).

Essa concepção associa a violência diretamente à organização da vida humana primitiva, principalmente por meio da atividade da caça e da guerra, a agressão, nesse contexto, está intrinsecamente ligada à aquisição de recursos vitais, como alimento e território, por isso, assume finalidade prática e objetiva (Clastres, 2004). A propriedade, a territorialidade e a apropriação são, segundo Clastres (2004), expressões biológicas da espécie humana,

atravessadas pela violência como meio de manter a sua existência. Então, a violência seria uma herança natural da condição humana, que se manifesta na relação com o ambiente e com os outros seres.

Há, dessa maneira, uma concepção biológica e instintiva da violência, segundo a qual os seres vivos agem de maneira predatória ou defensiva quando se sentem ameaçados, “[...] a violência está no coração da vida, antes de sua criminalização progressiva [...]” (Muchembled, 2012, p. 26). Embora se reconheça a violência como característica humana de sobrevivência, o ser humano não se limita à autodefesa, ele é capaz de refletir sobre seus atos e infligir dor por prazer ou desejo simbólico, o que configura um tipo de violência mais complexa e intencional (Muchembled, 2012).

Ao naturalizar a violência como parte da estrutura humana, Clastres (2004) estabelece uma ponte para compreender a transição da violência como sobrevivência para uma violência organizada, ainda social, mas se instituindo como técnica, como instrumento e estratégia para dominar. A violência, nesse sentido, adquire um caráter simbólico de domínio social. Embora a abordagem de Clastres (2004) afirme a violência como fenômeno natural, ela não ignora seu desdobramento histórico e político, ao contrário, evidencia como a violência primitiva, voltada à subsistência, pode ser reconfigurada como mecanismo de poder, controle e organização.

A violência, então, é concebida como um fenômeno ligado a própria sobrevivência do homem, mas que deixa de se ater apenas a sobrevivência, e ganha contornos próprios em cada sociedade ao longo da história (Silva; Silva, 2009). Ela é entendida como um fenômeno cultural, simbólico e historicamente construído, que excede o domínio natural e se manifesta por meio de estruturas sociais, discursos ideológicos e simbólicos.

Tendo surgido no início do século XIII em francês, a palavra “violência”, que deriva do latim *vīs*, designando a “força” ou o “vigor”, caracteriza um ser humano com um caráter colérico e brutal. Ela define, também, uma relação de força visando a submeter ou a constranger outrem. Nos séculos seguintes, a civilização ocidental lhe conferiu um lugar fundamental, seja para denunciar profundamente seus excessos e chamá-la de ilegítima, lembrando que a lei divina proíbe matar outro homem, seja para lhe dar um papel positivo, eminente, e caracterizá-la como legítima, para validar a ação do cavaleiro, que derrama o sangue para defender a viúva e o órfão, ou tornar [...] (Muchembled, 2012, p. 7).

Essa concepção sugere que a violência é, essencialmente, uma relação de força, que pode ser percebida como negativa ou positiva dependendo do contexto histórico e cultural. Um conceito que está profundamente enraizado em disputas simbólicas e morais, que evoluiu de um atributo pessoal de brutalidade para um instrumento social e político, cuja legitimidade ou ilegitimidade depende das estruturas de poder e das narrativas que as sustentam. De forma geral,

a violência é compreendida como uma relação de força que um indivíduo impõe a outro, que pode ser resultado do descontrole individual às regras sociais ou um instrumento de domínio sobre outros (Silva; Silva, 2009). Nessa concepção, a violência enfatiza o uso da força, se entrelaça em relações de poder e busca a dominação (Charlot, 2002).

A presença da violência pode ser observada ao longo da história, manifestando-se em conflitos, revoluções, colonizações, revoltas e guerras, que provocam rupturas na vida social (Silva; Silva, 2009). De acordo com Bernaski e Sochodolak (2018), a violência é histórica, estrutural e constitutiva da vida social. Não deve ser reduzida a episódios isolados de brutalidade física, mas compreendida como uma força que molda instituições, regula comportamentos e estrutura desigualdades. Trata-se de um fenômeno presente desde as sociedades antigas até a contemporaneidade, assumindo formas físicas, simbólicas, institucionais e culturais.

No período feudal, a violência era dispersa, associada às disputas entre senhores feudais e entre os senhores e servos (Bernaski; Sochodolak, 2018). A cultura da violência estava profundamente enraizada na organização social e familiar da Idade Média e do Antigo Regime, especialmente nas relações entre homens e mulheres, pais e filhos, senhores e servos (Muchembled, 2012). A masculinidade, nesse contexto, era construída em torno da necessidade de afirmar força e dominação, sendo a violência não apenas tolerada, mas valorizada como traço legítimo da identidade aristocrática masculina (Muchembled, 2012).

Com o surgimento do Estado absolutista, observa-se uma centralização do poder punitivo, exemplificada pelos suplicios públicos, em que o corpo do infrator se transformava no palco da soberania do rei (Bernaski; Sochodolak, 2018). O corpo torturado em praça pública funcionava como instrumento de intimidação e reforço da obediência por meio de uma violência física espetacular, que, progressivamente, foi sendo substituída por formas de controle mais sutis e racionais, como o encarceramento e a vigilância permanente (Foucault, 2014).

Com o Iluminismo, o uso da força física começa a ser lentamente deslegitimado, o modelo de masculinidade também se transforma: abandona-se o ideal do guerreiro violento e promove-se o autocontrole, a racionalidade e o respeito às leis como novos valores da virilidade (Muchembled, 2012). Os esforços estatais e religiosos para reduzir a violência se intensificam, manifestando-se na repressão judicial às práticas violentas e na reformulação de tribunais e legislações para julgar condutas consideradas inaceitáveis. Trata-se de uma tentativa ampla de reeducar os comportamentos sociais, substituindo a brutalidade por normas, regras e pela autoridade institucionalizada — um processo que pode ser compreendido à luz da noção de “processo civilizador” (Muchembled, 2012).

Nesse período, a violência passa a ser compreendida sob uma ambiguidade conceitual, estruturada em torno de uma dupla concepção (Muchembled, 2012): de um lado, a violência legítima, aquela institucionalizada, praticada ou autorizada por instituições formais e justificada por normas ou doutrinas dominantes; de outro, a violência ilegítima, cometida individualmente ou fora do aparato institucional, considerada transgressora por contrariar as leis e a moral vigente. Esta última é, portanto, criminalizada e moralmente condenada.

Essa ambiguidade não é apenas cultural ou normativa, mas também biológica e estrutural, pois a violência é compreendida como um fenômeno humano que atravessa tanto dimensões naturais quanto construções sociais e culturais (Muchembled, 2012). Isso significa que não é possível separar totalmente o instinto da normatividade, a violência humana se manifesta tanto nas pulsões quanto nas estruturas institucionais que a regulam, permitem ou reprimem. Dessa forma, apesar do esforço civilizador, a violência não é extinta, mas reaparece de forma cíclica, em “brutais ressurreições”, ou seja, em revoltas, guerras, repressões ou explosões sociais como um elemento latente e estrutural (Muchembled, 2012).

É durante a modernidade que a violência assume formas mais sofisticadas e menos visíveis (Bernaski; Sochodolak, 2018). As instituições modernas, escolas, fábricas, quartéis e até mesmo as prisões, se tornam mecanismos de controle disciplinar (Foucault, 2014). A violência agora se manifesta como normalização, vigilância e adestramento dos corpos, formando sujeitos dóceis e úteis ao capitalismo, em uma passagem da punição do corpo à punição da alma, na qual o Estado moderno não elimina a violência, ele a refina e a distribui sistematicamente pelo tecido social (Foucault, 2014).

Seja aportada em uma concepção moderna ou pré-moderna, a violência se constituiu como uma técnica punitiva e de domínio, atrelada a concepção de correção, um aparato institucional para educar corpos infantis ao longo da história. A análise histórica da violência sofrida por crianças revela que tal prática sempre esteve presente nas sociedades humanas, embora o seu julgamento e a forma como foi exercida tenham se transformado ao longo do tempo (Belloni, 2005). As transformações na forma como as sociedades perceberam a infância resultaram também em mudanças nas formas de violência sofridas nessa fase da vida (Belloni, 2005).

Na Antiguidade, especialmente nas civilizações greco-romanas, a criança era tratada como propriedade do pai, com o direito à vida condicionado à sua vontade. Práticas como testes de sobrevivência, nos quais apenas os mais fortes tinham direito à vida, mostram como a criança era submetida a violências físicas extremas sob a justificativa de poupar a família de encargos futuros (Belloni, 2005). Com as transformações sociais entre os séculos XVI e XVIII, a noção

de infância e a ideia da criança como um ser digno de afeto não resultaram no fim da violência, mas sim na sua metamorfose. A criança passou a ser educada e vigiada, e a disciplina, muitas vezes violenta, tornou-se um mecanismo de controle de sus corpos (Belloni, 2005).

Belloni (2005) observa que, embora o espaço da criança tenha se transformado com a modernidade, ela continuou sendo tratada como objeto, e não como sujeito. A infância passa a ser um pouco mais protegida, mas ainda moldada segundo as exigências do mundo adulto. No contexto brasileiro, especialmente durante o Império, a violência vivenciada pelas crianças assumia contornos sociais complexos. Se, por um lado, houve tentativas institucionais de enfrentar práticas como o infanticídio (exemplificadas pela criação das Rodas dos Expostos pelas Santas Casas de Misericórdia), por outro, a negligência estatal em relação às questões da infância era evidente e permeava as instituições imperiais, sobretudo as educativas (Belloni, 2005).

Complementando essa análise, Antunes (2012) destaca que a relação construída entre adultos e crianças no Brasil Colônia e no Império era marcada por uma disciplina rígida, frequentemente sustentada por castigos físicos severos. Segundo a autora, até o início do século XX, a infância no Brasil não era reconhecida em sua complexidade enquanto seres humanos em desenvolvimento, seja do ponto de vista biológico, psíquico, étnico, social ou cultural. Ao contrário, as crianças eram tratadas com descaso, vistas como objetos de controle e dominação, sem qualquer reconhecimento enquanto sujeitos de direitos.

O Estado imperial transferia à família a responsabilidade pela educação e disciplinamento da infância, aplicando sanções quando essa função era negligenciada (Belloni, 2005). Essa responsabilização, no entanto, frequentemente ocultava uma lógica de coerção e violência, na qual disciplinar significava controlar o corpo, os hábitos e até os afetos da criança, uma lógica que extrapolava o espaço doméstico e se reproduzia também nas instituições escolares, reforçando desigualdades sociais e simbólicas.

A violência sofrida pelas crianças está diretamente ligada a relações hierárquicas de poder instituídas historicamente. Pais, professores, padres e senhores de escravos ocuparam lugares de legitimação social para aplicar castigos físicos, apresentando-os como formas de correção pedagógica. O corpo infantil estava preso no interior de poderes violentos e num território de poder e dominação. A criança foi vista, historicamente, como um sujeito subordinado, cujo corpo era frequentemente utilizado como depositário da agressividade social, tanto na instituição familiar como na instituição escolar.

A violência sofrida por crianças, longe de ser um fenômeno novo ou restrito à brutalidade física, se manifesta historicamente de maneiras diversas, como abandono,

exploração, disciplinamento forçado e imposições culturais, além de estar intrinsecamente ligada às estruturas sociais, políticas e econômicas. As análises históricas dos estudos contemporâneos de Riba (2022) e Belloni (2005) reconhecem a historicidade da violência na vida infantil e a necessidade de compreendê-la como parte de um sistema mais amplo de dominação e exclusão que acompanha a história brasileira. “Investigar a violência contra crianças [...] significa retomar a história da própria sociedade brasileira [...]” (Antunes, 2012, p. 73).

Ao considerarmos a história do Brasil, constatamos que a violência é um elemento fundante desta história e exerceu papel central na formação da sociedade brasileira (Bernaski; Sochodolak, 2018). Silva e Silva (2009) apontam a violência como fenômeno presente na própria cultura indígena, seja em rituais ou na guerra. No entanto, é no período de colonização portuguesa que a violência pode ser observada de forma muito mais complexa, enquanto fenômeno social de poder, força e dominação que vai muito além das manifestações físicas: “[...] a fixação de uma cultura em território já ocupado gera não apenas a imposição de valores culturais, mas também o controle físico sobre os dominados e a resistência por parte desses” (Silva; Silva, 2009, p. 69).

Desde o início da colonização, o Brasil foi construído sob práticas de subjugação e extermínio dos povos indígenas, por meio da “guerra justa” e da catequização, e dos africanos, por meio da escravidão (Bernaski; Sochodolak, 2018). Sobre essa violência, Jean-Paul Sartre, no prefácio ao livro “Os Condenados da Terra de Frantz Fanon”, afirma que:

A violência colonial não se propõe apenas manter, em atitude respeitosa, os homens submetidos, trata também de os desumanizar. Nada será poupado para liquidar as suas tradições, para substituir as suas línguas pelas nossas; o cansaço, claro, embrutecê-los-á. [...] afirmo que nada se consegue se o mesmo não for debilitado consideravelmente; não bastam as ameaças, é necessário violentar a sua compleição física (Fanon, 1961, p. 12-13).

Dessa forma, a violência colonial destrói sistematicamente a humanidade dos povos colonizados, não só pela força bruta, mas também por meio da destruição cultural, simbólica e linguística. Sartre, assim como Fanon (1961), denuncia o colonialismo como um sistema que não admite a coexistência com o outro. Trata-se de uma lógica em que o dominado precisa ser reconfigurado, quebrado ou eliminado: para se tornar objeto do domínio, é necessário desumanizá-lo, aniquilar sua identidade, apagar sua cultura, suas línguas e tradições. Essa desumanização se concretiza por meio do “cansaço” e do “embrutecimento”, isto é, através de uma violência cotidiana e prolongada, que corrói o corpo e o espírito do colonizado.

Nesse sistema, compreendemos a complexidade do fenômeno da violência. Ao mesmo tempo em que desumaniza por meio do colonialismo, a violência faz nascer uma resistência que não é monstruosa em si, mas humana (Fanon, 1961). Diante da desumanização imposta pelo sistema colonial, nos momentos de impotência total, nos quais o colonizado se sente sem saída, o desejo de violência emerge como uma resposta inconsciente. O impulso violento nasce da própria violência sofrida – é um reflexo da opressão colonial, que se volta contra o opressor e se inverte. Os sentimentos violentos, despertados pela opressão, levam à descolonização; assim, o colonizado, filho da violência, nela encontra sua humanidade (Fanon, 1961).

Para Fanon (1961), a violência é tanto meio de opressão no colonialismo quanto caminho inevitável para a libertação dos colonizados. Ela estrutura a dominação e é necessária para a ruptura. Dessa forma, o processo colonial é violento tanto ao colonizar quanto ao descolonizar. Os intermediários do poder colonial – aqueles que atuam entre o colonizador e o colonizado, como o policial, o funcionário administrativo, a igreja, ou mesmo aqueles encarregados de “educar” os colonizados para incutir os valores do colonizador – constituem o rosto visível e brutal da violência colonial.

Esses intermediários não dialogam, não convencem; impõem-se pela linguagem do grito, da ordem e do castigo, sem espaço para negociação ou ambiguidade. Tornam explícita e cotidiana a violência (Fanon, 1961). “Levam a violência à casa e ao cérebro do colonizado”, fazendo-a ultrapassar os espaços públicos e invadir o íntimo, o lar, o corpo e a mente. Isso gera a internalização do medo, da inferioridade e da submissão (Fanon, 1961, p. 33). Por meio dos intermediários, a opressão colonial transforma a dominação em algo próximo, presente e ininterrupto, não apenas no nível físico, mas também no psicológico, produzindo um estado permanente de submissão no colonizado (Fanon, 1961).

O poder colonial não precisa esconder sua brutalidade: transforma-a em norma, disciplina, vigia e pune cada detalhe da vida do colonizado. A violência colonial não coloniza apenas o corpo, mas também o que é subjetivo, psicológico e simbólico. Assim, a violência adquire dimensões físicas, simbólicas, subjetivas e estruturais. Para colonizar tanto o corpo quanto a alma, a violência colonizadora precisa se manifestar também no campo estrutural.

Fanon (1961) rejeita a ideia de que as cidades coloniais formam uma unidade social complexa, ao contrário, ele mostra que esse sistema se fundamentaliza em dois mundos radicalmente separados: a cidade do colono se constitui um símbolo de poder, segurança, fartura e privilégio, é um espaço planejado, organizado e protegido, estruturado para refletir a dominação; a cidade do colonizado, por outro lado, é marcada pela escassez, pela “insubordinação”, pela falta de dignidade. Nela não há espaço, nem higiene, nem alimento, é



um lugar de sobrevivência, não de vida plena, um “lugar de má fama [...]”, em que o colonizado é descrito como bárbaro e animalesco - e por quê não dizer desvalidos e desviantes?.

O sistema colonialista é segregador, violento e simbólico (Fanon, 1961). Esse sistema fez do cenário brasileiro um terreno de segregação e violência, marcado por uma dualidade estrutural, social e política. Houve a substituição de nomenclaturas - de colonizador para elite e de colonizado para classes populares -, mas a cidade continuou a ser organizada segundo a lógica da exclusão recíproca, mesmo após o período colonial. A lógica da colonialidade ultrapassou o tempo da colonização formal e continuou a atingir as classes marginalizadas: mudou-se o sujeito do poder, mas muitos aspectos da estrutura de dominação foram mantidos.

A violência colonial é substituída por uma violência direcionada às classes populares, que também oprime e colonializa. De acordo com Bernaski e Sochodolak (2018), no período pós-colonial, constrói-se uma concepção de violência simbólica contra as classes populares, na qual pobres, negros, mestiços e indígenas passaram a ser vistos como “classes perigosas”, naturalmente inclinadas à criminalidade. Essa construção ideológica serviu para justificar políticas repressivas, exclusões sociais e desigualdades econômicas, preservando a lógica autoritária do período colonial. Permanece, assim, no Brasil uma cultura da violência como produto histórico da colonização, que se adapta e se sofisticava ao longo das transformações políticas e econômicas, encontrando continuidade até mesmo nas políticas excludentes do capitalismo contemporâneo (Bernaski; Sochodolak, 2018).

Segundo Fanon (1961, p. 74), “a atmosfera da violência, depois de impregnar a fase colonial, continua a dominar a vida nacional”. A violência não desaparece com o fim formal da colonização; ela permanece impregnada nas estruturas do Estado, nas relações sociais, nas formas de governar e de se comunicar. Isso ocorre porque, muitas vezes, a independência não rompe com a lógica colonial, apenas muda seus gestores. Assim, a violência persiste como atmosfera cultural, política e institucional no período pós-colonial, sem uma verdadeira transformação das estruturas sociais, que continuam a reproduzir a lógica autoritária contra a qual se insurgiram.

Essa permanência é perceptível quando tomamos por foco o contexto educacional brasileiro. É possível perceber que o processo de Instrução Pública permaneceu sob a lógica de colonialidade, mesmo após o período colonial, principalmente a educação das classes populares — filhos da “cidade agachada” privadas de direitos plenos, infraestrutura e dignidade (Fanon, 1961). Os ambientes educativos continuaram a seguir a lógica doutrinadora, vigilante, normalizadora e disciplinadora, um instrumento para extirpar a incivilidade, a má fama (Fanon, 1961), e os desvios que poderiam prejudicar a ordem pública.

Da mesma forma que a educação colonial visou legitimar a superioridade do colonizador e interiorizar a inferioridade do colonizado; a educação imperial atuou para “civilizar” e inculcar os valores de bons súditos e trabalhadores úteis ao império; e, posteriormente, a educação republicana objetivou formar “bons cidadãos” úteis à pátria. Em todas essas fases, a escola brasileira funcionou como extensão do sistema social, mais voltada à manutenção da ordem do que à emancipação. Foi uma estrutura organizada para adestrar, normatizar e segregar, refletindo as desigualdades de um país fundado na lógica colonialista.

Nesse sentido, a violência torna-se ainda mais insidiosa. Como aponta Charlot (2002, p. 436): “É a violência, enquanto vontade de destruir, de aviltar, de atormentar, que causa o problema – e que causa mais problema ainda em uma instituição que, como a escola, inscreve-se na ordem da linguagem e da ordem simbólica e não da força física”. A escola, enquanto aparato do Estado e reprodutora de valores sociais dominantes, foi uma herança colonial que manteve viva as hierarquias, as desigualdades e a colonialidade nas práticas educativas.

A violência das práticas educativas, expressa em punições, castigos físicos, humilhações, exclusões e classificações que inferiorizam determinados sujeitos, atuou por muito tempo como instrumento de disciplinamento e de controle social, com destaque sobre os corpos das classes populares e subalternizadas. Esses castigos, historicamente legitimados sob o pretexto de “formação moral” ou “adequação à norma”, representaram a continuidade de uma lógica colonial que operou pela supressão de identidades e pela imposição de modelos comportamentais e culturais hegemônicos.

A violência explícita, que marca e fere o corpo para restaurar a honra, aos poucos deixou de ser lícita. Entretanto, ela não desapareceu, apenas se adaptou a novos contextos e foi, aos poucos, se tornando mais simbólica (Muchembled, 2012). Dessa forma, ela foi socialmente estruturada e justificada a partir de mecanismos simbólicos de controle e normalização. A violência compreendida apenas como um ato isolado de punição que recorre a agressão física é um fenômeno normatizado e legitimado pelo tecido social para regular os comportamentos, uma técnica de um sistema disciplinador, em que

Cada um é vigiado de perto por seus concidadãos e se encontra desvalorizado aos olhos de todos, se não agir como deve. A lei da vergonha rege esse universo onde o olhar de outrem tem muito mais importância que o olhar sobre si. Resulta daí uma rede muito densa de normas e de exigências, característica de uma sociedade de proximidade e de vigilância recíproca. [...] Nesse quadro, a violência é, ao mesmo tempo, legítima e obrigatória, para escapar da vergonha (Muchembled, 2012, p. 27)

A “lei da vergonha” é apresentada como um dispositivo central de regulação comportamental (Muchembled, 2012). Em contextos marcados pela proximidade comunitária

e por intensas redes de vigilância mútua, os indivíduos são compelidos a agir conforme padrões estabelecidos não pela introspecção ou autonomia moral, mas pela constante exposição ao olhar alheio, em que o olhar do outro ganha primazia sobre o olhar de si mesmo, invertendo o eixo da autodeterminação para um regime de julgamento social permanente (Muchembled, 2012). Isso gera um sistema coercitivo sutil, porém eficaz, que normaliza os corpos para que se tornem úteis e dóceis (Foucault, 2014).

Essa lógica culmina na ideia de que a violência se torna, paradoxalmente, legítima e, por vezes, necessária (Muchembled, 2012). Ou seja, a violência ultrapassa o desejo individual e se inscreve como exigência coletiva, passando a ser institucionalizada pela cultura, socialmente produzida e reproduzida, e legitimada por códigos sociais e culturais que operam silenciosamente por meio de valores como honra, respeito, virilidade e civilidade. Trata-se de uma violência simbólica e normativa, que atua como linguagem social e produz efeitos materiais profundos, moldando comportamentos e justificando práticas punitivas, permitindo reconhecer que a violência não é apenas transgressão da ordem, mas também produto da própria ordem social (Muchembled, 2012).

No que tange à violência nos ambientes escolares, Charlot (2002) distingue três tipos: violência na escola; violência à escola; e violência da escola. A violência na escola, embora ocorra dentro do espaço escolar, não tem origem nesse ambiente, ou seja, sua natureza não está ligada à escola (Charlot, 2002). Por outro lado, a violência à escola refere-se às violências que visam diretamente a instituição escolar e aqueles que a representam, devendo ser analisada em conjunto com a violência da escola. Esta última é entendida como uma violência institucional, cometida pela própria escola e que atinge, em sua maioria, os alunos (Charlot, 2002).

De acordo com Charlot (2002), embora a opinião pública pense a violência na escola como um fenômeno recente, surgido entre os anos de 1980 e 1990, trata-se de um fenômeno histórico que antecede este período. A violência como prática institucional constituiu o sadismo pedagógico, termo cunhado pelo historiador Mario Manacorda (2004), e foi estabelecida na relação entre professores e alunos desde os primórdios da história da pedagogia, uma relação opressora e autoritária que utilizou castigos e punições como métodos de manutenção da ordem e da disciplina escolar.

A prática sistemática da violência física e moral contra os educandos, não foi um desvio ocasional, mas sim uma constante estrutural nos processos educativos ao longo dos séculos (Manacorda, 2004). Essa forma de violência não foi exclusiva de um país ou povo, mas sim uma prática recorrente nas instituições escolares de diferentes culturas e épocas, um comportamento repetido, que aparece desde a Antiguidade até a modernidade, se manifestando

em castigos físicos, humilhações públicas e repressão do comportamento infantil (Manacorda, 2004). Essa postura violenta foi naturalizada dentro do modelo autoritário de ensino que predominou por séculos, vista como natural e necessária para o aprendizado. A educação, historicamente, esteve aliada à punição, em um ato de educar que se constituiu como exercício de dominação.

Da mesma forma, a relação entre violência e infância no Brasil é marcada por um longo percurso histórico de naturalização da punição física como prática pedagógica e disciplinar; desde a chegada dos colonizadores portugueses, a criança foi vista como alvo de controle social e vítima de violência (Riba, 2022). Azevedo e Guerra (2001) identificam três formas pedagógicas punitivas: o "Amor Correcional", a "pedagogia da palmatória" e a "pedagogia da palmada", todas voltadas para impor obediência, muitas vezes a partir de castigos físicos, prática que se estendia também à população escravizada, especialmente às crianças negras, as quais ocupavam o lugar de alvo preferencial da violência punitiva.

A lógica do “bater para educar”, ainda presente na sociedade brasileira contemporânea, é um resquício direto dessas práticas coloniais e escravocratas, como aponta Riba (2022) e Azevedo e Guerra (2001). Desde o século XVI, crianças que se desviavam do comportamento esperado pelo adulto eram alvo de agressões físicas, legitimadas social, cultural e religiosamente. A palmatória, por exemplo, consolidou-se como símbolo dessa pedagogia violenta, sendo aplicada não apenas aos escravizados, mas também no seio das famílias patriarcais brancas como forma de reforço da autoridade masculina e nas escolas coloniais e imperiais (Riba, 2022).

A prática disciplinar, pautada em castigos físicos, atravessou gerações como estratégia de controle e uniformização social. Segundo Vianna (2018), essa prática se consolidou a partir dos princípios cristãos-católicos, introduzidos pelos colonizadores portugueses e pelos jesuítas, como forma de impor a dominação tanto física quanto cultural, na qual a violência assumiu um papel central não apenas na repressão dos corpos, mas também na alienação cultural do povo brasileiro, especialmente das camadas mais pobres e marginalizadas.

A criança, por sua condição de dependência social e física, tornou-se vulnerável à manipulação dos adultos, que frequentemente a reduziam à condição de objeto de práticas abusivas travestidas de disciplina (Vianna, 2018). Compreendida como um "problema social", frequentemente vinculado à pobreza, desde o final do século XIX, a violência se ligou à condição socioeconômica, e a infância pobre constituiu a principal categoria vítima de violência.

As instituições sociais, como a família, a escola e a religião, desempenharam papel central nesse processo, difundindo práticas educativas baseadas na violência como meio legítimo de controle e formação (Vianna, 2018). Nesse contexto, a dor física era entendida como um meio eficaz para controlar o corpo e a mente das crianças, especialmente daquelas consideradas incorrigíveis (Vianna, 2018). A infância brasileira, ao longo da história, foi atravessada por um “tempo de trevas”, marcado não apenas pela ausência de políticas públicas de proteção e acolhimento, mas também pela violência exercida por aqueles que deveriam proteger e educar, no qual, os modelos educativos impostos às crianças visavam, assim, atender aos interesses das elites dominantes e, nesse processo, as instituições tornaram-se instrumentos de reprodução da desigualdade, bem como da violência simbólica e física (Vianna, 2018).

Dessa forma, a escola reproduziu as relações de poder e opressão da sociedade. Assim como o mundo do trabalho foi, por muito tempo, hierarquizado e punitivo, a escola tornou-se uma instituição voltada para a submissão e conformação dos corpos e mentes, principalmente das classes subalternas, em que a violência no ambiente escolar se constituiu como reflexo das relações sociais de domínio presentes em seu contexto (Manacorda, 2004). Além dos aspectos culturais desse contexto, o sadismo pedagógico foi utilizado por muitos professores, especialmente nos séculos XIX e início do XX, como forma de compensar sua própria precariedade de formação, insegurança ou impotência institucional — o que resultava em práticas de dominação e castigo muitas vezes mais decorrentes da fragilidade do educador do que de um projeto educativo propriamente dito (Manacorda, 2004).

A escola, segundo Manacorda (2004), serviu por muito tempo como instrumento para reproduzir a ideologia das classes dominantes, doutrinando os alunos à obediência e ao conformismo. O sadismo pedagógico seria uma das formas de garantir esse efeito disciplinador, preparando o indivíduo para aceitar a autoridade sem contestação. Michel Foucault, especialmente em *Vigiar e Punir* (2014), oferece uma definição conceitual potente para entender o que Manacorda denuncia: a escola como espaço disciplinar, como exemplo de instituições que passaram a funcionar segundo lógicas de disciplina e controle do corpo.

Essa concepção da escola como instituição disciplinar insere a violência no campo de relações de poder, como técnica que penetra as normas e práticas cotidianas do ambiente escolar, pautada em um modelo tradicional e em uma concepção medieval de punição. O professor que usa o castigo, o olhar, o silêncio, o isolamento, exerce o poder punitivo para a formação do “indivíduo dócil”, o aluno era moldado para ser útil, produtivo, obediente, um corpo docilizado sujeito a avaliações, punições e vigilância (Foucault, 2014). Estes castigos violentos, com a modernidade, foram aos poucos substituídos por formas pudicas de punição,

para que a adesão do sujeito à normalização ocorresse de forma mais dócil por meio de um poder disciplinar (Foucault, 2014).

O poder, para Foucault (2014), é relacional, produtivo e inerente à vida em sociedade, implica uma relação de reciprocidade em que os envolvidos sempre podem exercer uma ação, em que um sujeito deixa sua marca no outro. A partir da leitura de Foucault (2014), compreendemos que as relações de poder podem passar ao excesso de poder e atingir a violência, mas não podem ser puramente violentas sem destituir o indivíduo de liberdade para reagir. Por essa razão, mesmo que o poder punitivo, principalmente em uma concepção anterior a modernidade, recorra a práticas violentas, ele não pode se pautar nela sem suprimir o outro, só atingindo plenamente o poder disciplinar ao substituí-la por castigos sutis.

Para Foucault (2014), a violência não é uma técnica de poder da modernidade, mas um sinal de falência ou excesso do poder disciplinar, que deixa de recorrer aos castigos físicos para operar em nome da eficiência, da utilidade e da produção de subjetividades adaptadas à norma, por meio formas sutis de sujeição. Reconhecer essa diferença é fundamental para criticar práticas educativas que, ao recorrerem à violência simbólica ou física, deixam de exercer o governo dos corpos e passam a promover a repressão, ressaltando, assim, os limites entre o disciplinamento e a supressão da liberdade.

Evidenciamos a persistência de práticas violentas disciplinadoras nos ambientes escolares do contexto paraense, especialmente por meio de castigos físicos e corporais, conforme demonstram denúncias jornalísticas da década de 1870 que relatam situações de violência envolvendo crianças. Muitas dessas reportagens expressam uma angústia social diante da violência presente nas escolas. Essa angústia emerge quando há transgressão dos padrões socialmente estabelecidos de comportamento e quando se confrontam representações idealizadas da infância, como a inocência, ou da escola como um espaço de proteção e, até mesmo, sagrado (Charlot, 2002).

Essa situação de angústia social dá origem a discursos socio midiáticos que tendem a agrupar fenômenos de naturezas bastante distintas sob o rótulo de violência escolar, cabendo aos sociólogos e pesquisadores das ciências da educação a tarefa de distinguir, conceitualmente, o que se caracteriza efetivamente como violência no âmbito escolar (Charlot, 2002).

Com o objetivo de elucidar a concepção de violência no período de 1870 a 1873, com ênfase na violência praticada nos ambientes escolares destinados à instrução das crianças paraenses, recorreremos às legislações educacionais e a matérias jornalísticas da época. Subsidiaremos a análise das fontes históricas nos conceitos de punição, disciplina e castigo desenvolvidos por Foucault (2014), e demonstramos que, no caso da Província do Pará, a

violência era marcada por duas concepções normativas principais: a violência entendida como justificável para a instrução pública e a violência empregada como técnica disciplinadora dos corpos infantis.

Constatamos que os castigos físicos e corporais continuaram a compor o repertório de técnicas punitivas de um poder disciplinador que já se consolidava nas legislações educacionais da época, mas que ainda transitava entre uma concepção punitiva de caráter pré-moderno e uma concepção mais pudica e regulamentada, própria do poder disciplinar característico da modernidade.

Apontamos um limite conceitual importante ao utilizarmos o estudo de Foucault (2014) nas interpretações e inferências das fontes. Em um primeiro momento, sob o ponto de vista teórico, a concepção de violência como disciplinadora parece contradizer a matriz teórica escolhida; porém, a particularidade do contexto analisado fundamenta esse conceito normativo de violência. Trata-se de um período que evidenciamos como de transição de concepção do poder punitivo, pois mesmo com a persistência das práticas violentas, institucionalmente por meio dos castigos físicos nos ambientes escolares, elas são denunciadas publicamente como técnicas ilegítimas, essas técnicas coexistem com o surgimento de novas práticas disciplinares, como a vigilância, o encarceramento e a sanção normalizadora.

No processo de transição do poder soberano para o poder disciplinar, a violência se configurou como uma técnica punitiva de disciplinamento que permaneceu ambígua: por vezes foi herdada e legalizada, por outras, renegada. Mais do que um simples resíduo de um poder em deslocamento, a violência representou uma herança direta da concepção colonial de violência, configurando-se também como uma técnica essencial no funcionamento dos dispositivos disciplinares. A violência persistiu como instrumento de adestramento dos corpos infantis no contexto paraense, mascarada nos discursos jurídicos e administrativos que serão aprofundados na próxima seção.

## **4. CONCEPÇÕES NORMATIVAS DE VIOLÊNCIA EM AMBIENTES ESCOLARES DA PROVÍNCIA DO PARÁ (1870-1873)**

### **4.1. Organização do poder punitivo e a Concepção normativa de violência como "justificável" à Instrução Pública no Código Criminal do Império Brasileiro**

Esta primeira análise está fundamentada no estudo do Código Criminal do Império do Brasil. Nesse documento, identificamos alguns conceitos gerais e fundamentais para a compreensão da violência praticada nos ambientes de escolarização da Província do Pará, entre eles as concepções de crime, punição e violência. Nesse sentido, vemos como é importante aprofundar como esses conceitos são apresentados no código e como se interligam à instrução pública, de modo a consolidar uma concepção normativa da violência como “justificável” no exercício da autoridade dos professores, concepção essa que reverberou na década de 1870, durante o período imperial paraense.

Embora o Código Criminal do Império do Brasil anteceda nosso período analítico, essa legislação vigorou até o fim do período monárquico. Foi aprovado em 11 de setembro de 1830 e sancionado pelo imperador D. Pedro I em 16 de dezembro do mesmo ano, em um momento de positividade das leis brasileiras, no qual o código foi estabelecido como instrumento de afirmação e soberania da autoridade do novo Estado sobre o processo legislativo (Costa, 2013).

Essa legislação pode ser compreendida como um ato de consolidação do poder central e da ordem estatal frente às ameaças políticas e à fragmentação herdada do regime colonial (Costa, 2013). Nessa perspectiva, o Código Criminal do período imperial buscou a manutenção da ordem interna e funcionou como fonte doutrinária do Estado. Foi tanto resultado quanto produtor de projetos monárquicos, operando como dispositivo de organização institucional e simbólica (Costa, 2013). As escolhas jurídicas nele contidas, como as tipificações e qualificações dos crimes, suas punições e a concepção de violência, expressavam uma determinada concepção de sociedade, autoridade e cidadania.

Do ponto de vista historiográfico, o Código reflete as transformações políticas e sociais do Brasil independente. Embora tenha sido influenciado pelo processo *codificacionista* penal do mundo ocidental, especificamente pelas codificações espanhola, francesa, toscana e norte-americana, o Código de 1830 foi produto de debates intensos, negociações parlamentares e interesses políticos específicos do Primeiro Reinado brasileiro (Costa, 2013).

É notável a tentativa de sistematização e codificação dessa lei, em que apresentou uma aplicação mais uniforme da justiça central e estabeleceu conceitos fundamentais como crime, violência e punição. Todavia, o Código Criminal do Brasil também reflete as contradições e



limitações da sociedade brasileira do século XIX, incluindo prescrições específicas para pessoas escravizadas e a presença de penalidades severas, como a pena de morte. Nesse sentido, o Código Criminal de 1830 configura-se como um marco histórico não apenas por sua função normativa, mas também como um espelho das práticas governamentais, das estruturas de poder e das normas sociais do século XIX. Ele reflete tensões internas da sociedade da época que se manifestaram em contradições jurídicas, as quais foram posteriormente revistas, revogadas ou mantidas até sua substituição com o advento da República.

Dessa forma, o documento representa a aplicação da justiça instrumentalizada para a manutenção da ordem, legitimando e ao mesmo tempo limitando as ações de poder tanto do Estado quanto dos indivíduos dentro da sociedade. Trata-se de um texto legal que define os meios legítimos para efetivar a punição, bem como os fundamentos do poder e do direito de punir (Costa, 2013). Assim, ao conceituar o delito ou crime e as respectivas punições, o Código Criminal do Império do Brasil delimita e legitima as manifestações do poder punitivo, identifica os detentores desse direito e estabelece as formas lícitas para seu exercício. Além disso, formaliza a conexão entre a conduta ilícita e sua punição, bem como entre o crime e a legitimação do uso da força punitiva.

Compreenderemos o poder como um exercício de estratégia que afeta as disposições, técnicas e funcionamento dos corpos, uma rede de ações sobre ações, um conjunto de relações estratégicas que produzem saberes, que exercem controle e que sujeitam os corpos humanos (Foucault, 2014). Esse entendimento coloca as práticas punitivas como um poder que se exerce sobre os que são vigiados, coagidos, treinados e corrigidos (Foucault, 2014). Mais do que reprimir, impedir e suprimir ações, o sistema punitivo buscou sancionar normas, corrigir desvios e qualificar comportamentos e, para isso, foi necessário bem definir e codificar aquilo que se busca reprimir: o crime ou delito.

De acordo com Costa (2013), o código foi elaborado em meio a uma intensificação de tentativas em torno da unificação, sistematização e racionalização do direito, em uma perspectiva fortemente ligada à instância criminal. Segundo a autora, essa legislação define o crime dentro de uma moldura moderna e racionalizante, marcada pela busca de sistematização legal e pela centralização do poder punitivo nas mãos do Estado nacional (Costa, 2013).

O Código Criminal de 1830, ao mesmo tempo que assume a racionalidade moderna da legalidade, positivando as normas penais, também define o crime como transgressão a normas gerais, abstratas e previamente estabelecidas pelo poder legislativo – isto é, aquelas inscritas no próprio Código (Costa, 2013, p. 274).

Assim, o crime é definido legalmente, nessa legislação, como toda infração à lei penal positivada. O Código Criminal do Império do Brasil de 1830 é concebido como única fonte legítima de criminalização e, conseqüentemente, de punição para estes crimes. O Código utiliza o termo crime como sinônimo de delito, e estabelece uma articulação entre crime e o conceito de pena. Assim, a existência do crime justifica o exercício da força punitiva estatal, esta forma punitiva é formulada, nesse documento, como punição ou penas, e se constituem instrumentos de correção, repressão e intimidação aos delitos cometidos.

As primeiras seções do documento detalham as definições de crimes e delitos. O primeiro artigo deste código instaura o princípio de justiça criminal da época, o de que nenhum fato é punível se a legislação não o colocou expressamente entre seus crimes, de forma que, “[...] não haverá crime ou delicto sem uma lei anterior que o qualifique” (Brasil, 1858, p. 10). Esse princípio reflete uma reforma no sistema penal, em que é necessário codificar todas as práticas ilícitas, bem-definir as infrações que se constituem crimes ou delitos e determinar o que é infração intolerável, para que se defina estratégias, formas e técnicas de punição, para que seja infligido um castigo do qual o indivíduo não poderá escapar (Foucault, 2014).

Os artigos iniciais do Código Criminal definem crime ou delito como toda ação ou omissão voluntária e contrária às leis penais, que indicam o abuso de poder e ameaçam fazer algum mal a alguém (Brasil, 1858). Nessa perspectiva, a pena é apresentada como um instrumento de conservação da sociedade e da garantia dos direitos de seus membros que punem os delitos cometidos e positivamente definidos como crime por lei anterior.

Ao analisar o código criminal, é perceptível uma associação entre o conceito de crime e o que o documento define como violência. A violência, nessa legislação, é uma forma específica pela qual os crimes ou delitos se concretizam ou se agravam. Compreendemos melhor essa relação nos artigos dedicados às tipificações dos crimes contra a pessoa e contra a propriedade, no qual o código estabelece uma concepção ampliada de violência, indo além da agressão física direta.

No título IV do Código Criminal do Império do Brasil de 1830, que trata “Dos crimes contra a pessoa e contra a propriedade”, em seu artigo 270, o Código diferencia dois tipos de violência. Define a violência às coisas, que ocorre quando há destruição de obstáculos, como arrombamentos externos ou internos, para facilitar o crime (Brasil, 1858, p. 102), ligada aos danos materiais causados pelo ato violento quando se comete um crime ou delito.

E a violência às pessoas, mais amplo e complexo. “Julgal-se-ha violencia feita á pessoa, todas as vezes que por meio de offensas fysicas, de ameaças, ou por outro qualquer meio, se reduzir alguém a não defender as suas cousas” (Brasil, 1858, p. 101). Essa definição inclui

tanto a ofensa física, aquela dirigida ao corpo, quanto a violação por meio de ameaças. A concepção de ameaça é mais bem compreendida quando associada ao art. 117 dessa legislação, que estabelece como crime as ameaças de violência capazes de amedrontar qualquer homem de firmeza ordinária, equiparando-as a uma oposição de força (Brasil, 1858). Nesse sentido, as ofensas são tratadas como formas de oposição de força, expandindo o conceito de violência para abarcar modalidades não físicas e legitimando a punição de coerções e intimidações.

O código também apresenta, em seu art. 206, uma forma de violência à pessoa que utiliza a dor corporal com o objetivo de ofender e injuriar, denominada Injúria (Brasil, 1858). Nesses casos, a punição é regulada conforme a intensidade da dor causada e o escândalo provocado, reforçando a ideia de que a violência, além de material e física, possui igualmente uma dimensão simbólica e moral, que qualifica e agrava os crimes e delitos.

Outro exemplo da violência como qualificadora dos crimes, é a definição de roubo. No Art. 269, roubo é definido como o ato de furtar fazendo violência à pessoa ou às coisas (Brasil, 1858). Assim, um furto torna-se roubo quando envolve violência física, ameaça ou arrombamento, que se qualifica como violência às coisas, demonstrando que a violência transforma a natureza jurídica do ato ilícito, qualificando o crime e podendo agravar a sua pena.

De forma geral, a violência é caracterizada no código criminal como um meio de concretização, qualificação e agravante de crimes ou delitos. Cabe ressaltar que, embora o Código Criminal comprove que já existia uma concepção de violência neste período, não há uma usabilidade frequente deste termo ao longo do código e de outras legislações analisadas, tanto nas matérias de jornais como nos relatórios de governos e documentos normativos da instrução pública. Foi perceptível uma certa preocupação do Estado em manter este tópico político nos limites da prudência ao não utilizar o termo violência ou mesmo tratá-la no todo que é posto no código criminal.

Identificamos a falta de segurança pública ou individual nos relatórios de governo, os castigos corporais e outras tipologias de ofensas físicas nas denúncias da imprensa e nas legislações educacionais; poucas vezes a palavra “violência” foi utilizada no Código Criminal do Império do Brasil de 1830 e nas legislações educacionais paraenses do início de 1870. Debarbieux (2002) aponta que a utilização do termo “violência” foi muitas vezes substituído por um termo mais neutro e menos radical, e influenciou na própria negligência do papel das condições sociais, institucionais e políticas de concretude desse fenômeno. A sinonímia da palavra “violência” aos castigos, ofensas ou falta de seguridade, pode ser um fator para a apresentação histórica da violência de forma velada, institucionalizada, e até mesmo legitimada, no contexto social e cultural. Essa suavização que culminava na substituição da palavra, limitou

não apenas a compreensão do conceito de violência, manteve a prudência tanto na utilização do termo como nas mediações do Estado em relação a este fenômeno.

A ampliação conceitual do Código Criminal permite entender a violência não apenas como um ato isolado e excepcional, mas como uma prática cotidiana, incorporada às relações sociais por meio do direito. Nesse ponto, a leitura foucaultiana proposta por Lemos (2018) é especialmente relevante: ela nos alerta para a forma como a racionalidade jurídica moderna não elimina a violência, mas a administra, a codifica e a torna operativa dentro de uma lógica de normalização e controle.

Nessa forma de pensar, a administração da violência torna-se central para os mecanismos de governo moderno. Como observa Lemos (2018), a racionalidade governamental e das relações de poder não elimina a violência, mas a acomodam e a internalizam de forma racionalizada em suas práticas e dispositivos, o que a torna ainda mais insidiosa e eficaz como tecnologia de governo. Isso é evidente na forma como o Código Criminal de 1830 tipifica a violência: ao mesmo tempo que a reconhece como constituinte do crime, também a diferencia em graus e contextos.

Segundo Debarbieux (2002), há uma tendência histórica, por parte do Estado, de aliviar o governo de suas responsabilidades na gênese social e econômica da violência, transferindo a culpa exclusivamente para o indivíduo pela ocorrência desse fenômeno. Ao caracterizar a violência como meio de concretização de um crime, o Código Criminal do Império do Brasil vincula intrinsecamente a violência à intenção do agente, elemento indispensável para a caracterização do crime, conforme os artigos 1º a 3º dessa lei. Nesses dispositivos, os crimes são definidos como atos ilícitos voluntários que violam a lei penal, transgressões que ferem a ordem social, e que partem da má-fé ou da intenção maliciosa do indivíduo, caracterizando-o, assim, como criminoso (Brasil, 1858).

Assim, a definição de crime está atrelada à vontade consciente de violar a norma penal. O elemento essencial do crime é a intenção, ou vontade manifesta, de causar dano à sociedade ou ao indivíduo. Nessa perspectiva, a violência, que é punida quando usada de forma ilegítima - como nas condutas previstas nos artigos 117, 206, 269 e 270 (Brasil, 1858) -, pode tornar-se lícita e não criminosa quando exercida dentro das condições previstas na primeira seção do Capítulo III do Código Criminal, que trata dos crimes justificáveis.

Com base nesse capítulo da legislação, a mesma ação violenta (causar dor física, ameaçar ou usar força contra alguém) pode ser considerada crime ou não, a depender do contexto, da motivação e da moderação da ação violenta (Brasil, 1858). Essa é a noção de crimes justificáveis, que reconhece situações em que não se julgavam criminosos aqueles que

cometiam determinados atos definidos como crimes. O conceito de crime justificável é central para compreender como a legislação imperial delimitava o limite entre o uso legítimo e o ilegítimo da força, assim como para identificar os portadores do direito de punir e as formas razoáveis para o exercício desse direito.

No artigo 14, o Código estabelece que certas ações, normalmente consideradas criminosas e violentas, podem ser justificadas e, portanto, não punidas, desde que atendam a determinados requisitos (Brasil, 1858). Elucida nos parágrafos desse artigo que os delitos serão justificáveis quando (Brasil, 1858, p. 15 a 17): o crime for feito para evitar um mal maior, §1; quando for feito em defesa da própria pessoa, de seus direitos, de seus familiares ou de terceiros, §2º, 3º e 4º; quando for resistência a ordens ilegais, §5º; ou quando consistir em um castigo moderado por pais, senhores ou mestres, § 6º.

Essa previsão normativa demonstra que a violência, embora condenada em abstrato, era juridicamente tolerada quando associada a práticas vistas como necessárias à conservação da ordem social e da moralidade pública. Assim, o Código Criminal de 1830 apresentava ambiguidades no tratamento da violência. Embora o artigo 270 estabelecesse que qualquer ofensa física ou ameaça que inibisse a defesa da propriedade e dos direitos constituísse violência contra a pessoa, o artigo 14, §2º, legitimava o uso da violência para castigar filhos, alunos e escravizados. De forma semelhante, embora o artigo 206 previsse punição e definisse como crime quem causasse dor física com o fim exclusivo de injuriar, o artigo 14, §6º, tolerava castigos físicos “moderados” aplicados por mestres, pais e senhores, sem especificar objetivamente o que seria essa “moderação”, abrindo assim espaço para práticas violentas autorizadas sob o eufemismo de “castigo”.

Tratava-se de uma tentativa legislativa “[...] de organizar juridicamente o exercício da força legítima em situações em que a ordem social, a propriedade e a autoridade precisavam ser preservadas” (Costa, 2013, p. 275). Em outras palavras, o crime justificável, normatizado no código imperial, funcionou como um mecanismo de controle social, delimitando quem poderia recorrer à violência, em que condições, e contra quais sujeitos.

Essa concepção de crime justificável revela o papel estratégico do direito penal moderno: não apenas reprimir a violência desviante, os crimes e delitos, mas também autorizar formas específicas de poder corretivo e normativo (Foucault, 2014). Aplicado ao contexto do Código de 1830, isso significa que o crime justificável não extingue a violência, mas a internaliza no funcionamento que regula as relações sociais, atribuindo-lhe uma função de controle e de preservação da ordem. Dessa maneira, ao reconhecer os crimes justificáveis, que não serão punidos apesar de se classificarem como crimes, reconhece-se que o exercício do

poder de punir consiste em uma prática da justiça criminal baseada em regras, técnicas e justificativas que estendem seus efeitos à sociedade, ao mesmo tempo em que ocultam suas singularidades (Foucault, 2014).

Nesse sentido, a punição não é simplesmente repressiva, não são apenas formas de penalidades aos crimes que retribuem o mal causado, mas uma função social complexa (Foucault, 2014), que reflete a subjetividade, isto é, que implica no entendimento dos efeitos que a punição, ou mesmo a não punição, podem induzir. Não se trata de consequências das regras, mas técnicas de poder, técnicas de controle e normalização dos corpos e das condutas, tática política que organiza comportamentos e regula as relações sociais, na qual o crime mais que objeto de intervenção penal, é objeto de conformação social (Foucault, 2014).

É neste momento que os conceitos de crime, pena e violência se interligam à Instrução Pública. No §6 do art. 14, essa Lei instituiu que seria considerado um crime justificável “quando o mal consistir no castigo moderado que os pais derem a seus filhos, os senhores a seus escravos, e os mestres aos seus discípulos; ou d'esse castigo resultar uma vez que a qualidade d'elle não seja contraria ás Leis em vigor” (Brasil, 1858, p. 17). Desta forma a violência era “justificável” à Instrução Pública quando compreendida como “castigo” dos mestres aos seus discípulos e era entendida como um mal justificável que não contrariava as leis em vigor, desde que feito com “moderação”.

Sendo assim, no Código Criminal de 1830, a violência não é intrinsecamente criminosa, seu estatuto jurídico depende da finalidade com que é exercida e da sua conformidade aos parâmetros legais estabelecidos. A partir dessa lógica, a legislação reconhecia e autorizava formas específicas de violência, conferindo-lhes um papel estruturante na manutenção da autoridade, da propriedade e do controle social. Ao mesmo tempo, criava zonas de ambiguidade que permitiam a legitimação de práticas violentas sob a égide da ordem e da moralidade, dentre elas os atos de violência cometidos por mestres aos seus discípulos.

Ao categorizar crimes justificáveis, de forma específica no §6 do art. 14, o código não se limitou a punir quem desobedeceu a lei, mas atuou como um mecanismo de controle social, delimitando quem pode recorrer à violência, em que condições, e contra quais sujeitos. Ao analisar esse dispositivo legal, compreende-se a punição como parte integrante do funcionamento regular das relações sociais, atribuindo-lhe uma função de preservação da ordem que se manifesta como disciplinadora.

Embora se reconheça “o fato de que deviam fazê-lo com moderação, sob pena de responderem por crime de ação pública incondicionada”, os castigos quase sempre extrapolavam os limites permitidos pela lei (Vilela, 2017, p. 776). Isso pode ser consequência

da contradição jurídica interna do próprio Código Criminal e das disposições normativas por ele previstas. Ao mesmo tempo em que institucionalizava a tolerância à violência sob a aparência de moderação, por meio da legalidade dos crimes justificáveis, o Código Criminal do Império do Brasil também previa sanções para os excessos no exercício da autoridade, conforme estabelecido no Título V, que trata “Dos crimes contra a boa ordem e administração pública”, especialmente no Capítulo I, relativo às “Prevaricações, abusos e omissões dos empregados públicos”.

A Seção V desse capítulo especifica que exceder “a prudente faculdade de repreender, corrigir ou castigar”, ofendendo, ultrajando ou maltratando subalternos ou dependentes, constituía crime punível com a suspensão do emprego por períodos variáveis (Brasil, 1830, p. 61). Além disso, o Art. 145 previa punições severas para aqueles que cometiam “qualquer violencia no exercicio das funcções do emprego, ou a pretexto de exercê-las” (Brasil, 1830, p.61), incluindo a perda do cargo no grau máximo. Em adendo de 1853, o Governo definiu como crime de responsabilidade “as offensas phisicas, quando ellas são o objecto da violência commettida pelo empregado publico” (Brasil, 1858, p. 53).

Tal coexistência normativa evidencia uma contradição jurídica interna ao Código Criminal, revelando a ambiguidade entre a construção de um ideal de moderação e a legitimação prática da violência que é autorizada na forma de “castigos moderados” e, simultaneamente, é punida como excesso de autoridade do professor da Instrução Pública, sem definir objetivamente onde termina uma e começa outra. Tal arranjo jurídico instaurava um campo ambíguo em que a prática do castigo podia ser simultaneamente legal e criminosa, dependendo do julgamento moral ou político dos envolvidos.

Como apontado por Costa (2013), esse dispositivo legal não apenas reflete as tensões entre controle estatal e práticas tradicionais de punição, mas também institucionaliza a desigualdade no acesso à justiça, já que sua aplicação dependia de fatores extralegis como vínculos políticos, posição social e influência pessoal.

Nesse contexto, a infância escolarizada, especialmente aquela vinculada às camadas populares, tornava-se o corpo mais vulnerável a essa ambiguidade legal. O poder de punir do mestre, amparado por uma legislação permissiva e ao mesmo tempo reguladora, transformava o corpo infantil em objeto de disputa entre autoridade e abuso. A violência, portanto, adquire um estatuto paradoxal: é um meio de concretização do crime, um elemento agravante e qualificador dos delitos, mas também pode ser uma técnica legítima no ambiente escolar quando exercida por sujeitos autorizados, como os mestres.

A própria noção de "moderação" como limite jurídico não é objetivamente definida, o

que confere ao Estado e às autoridades locais um poder de interpretação e exceção. A partir dessa leitura, a codificação da violência no Código Criminal não é um movimento de repressão, mas de organização do exercício legítimo da força dentro da sociedade. A escola, nesse cenário, é um espaço privilegiado dessa operação, onde a violência regulada atua como tecnologia de poder para produzir corpos infantis dóceis e normalizados.

A definição legal do que constitui violência e do que pode ser justificado como castigo moderado revela a íntima compatibilidade entre violência e racionalidade nas relações de poder, evidenciando o papel central do direito penal na reprodução das hierarquias sociais e na formação dos sujeitos (Lemos, 2018). Para Foucault (2014), isso compreende o funcionamento de um poder que se instala no tecido social e atua sobre os corpos, regulando condutas pela punição, sendo juridicamente respaldado por uma legislação que simultaneamente expunha e protegia os corpos infantis à violência.

Considerando isso, o Código Criminal não apenas refletia uma concepção punitiva de seu tempo, mas estruturava e justificava juridicamente uma prática educativa violenta, marcada por relações hierárquicas de poder e pela naturalização da correção física como método de disciplinar a criança. A contradição entre o permitido e o punível, entre o disciplinar e o abusivo, evidencia a dificuldade do Estado imperial em estabelecer limites claros à ação de seus agentes, especialmente no campo da educação. Assim, a violência justificável sobre os corpos infantis e escolarizados foi parte integrante da lógica de funcionamento da escola oitocentista.

Nesse contexto, os corpos infantis foram progressivamente inscritos em uma rede normativa em que o castigo, mesmo velado pelo qualificativo “moderado”, produzia marcas que iam além do corpo: marcas simbólicas de obediência, subordinação e conformidade. Como argumenta Foucault (2014, p. 126), “o castigo deve levar em si uma certa técnica corretiva”. O corpo, dessa forma, era o campo de aplicação dessa técnica, e a infância, o momento privilegiado de sua eficácia.

A permissão legal para o uso da força física por parte dos mestres reconfigurava a violência como parte integrante da formação escolar, não como um desvio ou abuso, mas como uma ferramenta educativa. A criança, por ser considerada incompleta e potencialmente desviada de uma norma moral e cívica, deveria ser constantemente controlada, vigiada e punida (Andrade; Pacheco; Silva Júnior, 2023). Assim, a infância, por sua condição de sujeição ao período adulto, foi transformada em território de inscrição da ordem e da autoridade. Nesse processo, o dispositivo legal, como o art. 14, §6º do código criminal, forneceu respaldo normativo a uma Instrução Pública que visava a submissão dos corpos infantis.

É nessa ambiguidade, entre correção e violência, entre legalidade e excesso, que se



revela uma tensão central do projeto educativo do Império: formar cidadãos obedientes por meio da exposição sistemática à coerção física e moral. O Código Criminal, longe de coibir as práticas violentas, ao tolerar e legitimar a punição física como “castigo moderado”, contribuiu para a perpetuação de um modelo educativo que normalizava os corpos infantis por meio da dor, da sujeição e da interiorização da autoridade. A violência encontra sua ancoragem mais profunda na racionalidade que a sustenta; assim, o Estado não precisa exercer a violência de maneira explícita e arbitrária, pois a legitima e modula por meio do direito, conferindo-lhe uma forma legal e socialmente aceita (Lemos, 2018).

Esse regime jurídico e discursivo, que delimita o que pode ou não ser imposto aos corpos infantis em nome da educação, exemplifica o que Foucault (2014) identificou como formas de condução das condutas: práticas de poder que produzem sujeitos normatizados, moldados pela obediência, pelo medo e pela coerção cotidiana. Nesse contexto, a escola imperial não era somente um espaço de ensino, mas um dispositivo de governo dos corpos, onde a violência foi racionalizada e normatizada no cotidiano como técnica disciplinar. Assim, a violência se tornou parte constitutiva da normalização e foi considerada justificável no âmbito da Instrução Pública.

#### **4.1. 1 Entre o mestre disciplinador e o funcionário violento: violência e castigo escolar no caso do Lyceu Paraense (1871).**

O caso do “espancamento” do aluno José Miguel de Souza pelo professor Dr. Uchôa, ocorrido no Lyceu Paraense, e noticiado em 1871 nas edições do Jornal *O Liberal Do Pará*<sup>1</sup>, expõe as relações até aqui teorizadas e evidencia a relação de ambiguidade da violência como justificável à Instrução Pública em articulação ao Código Criminal do Império do Brasil de 1830, assim como as relações entre violência, educação e punição.

Trata-se de um caso noticiado em nove edições do jornal *O Liberal Do Pará*, o único entre os casos de violência em ambientes escolares localizados em que se destaca os nomes dos envolvidos e cujo o processo é inteligível desde sua denúncia até seu desfecho. A primeira matéria, publicada em 31 de julho de 1871, descreve uma situação ocorrida no Lyceu Paraense, envolvendo um conflito entre um aluno, um professor, o sr. Dr. Uchôa, o presidente da província da época, Dr. Abel da Graça, e o pai do aluno, o sr. Filipe Joaquim de Sousa, que denunciou o “espancamento” de seu filho pelo professor Uchôa (*O Liberal Do Pará*, 1871, nº

---

<sup>1</sup> Este jornal foi fundado em 10 de janeiro de 1869 sob a propriedade de Manoel Antonio Monteiro, substituindo o Jornal do Amazonas, foi um dos primeiros jornais de circulação diária e se declarava como um jornal político, comercial e noticioso do Partido Liberal do Pará (Queiroz, 2022). “Saiu de circulação após a proclamação da República, reaparecendo em 1890, sob o título de O Democrata” (Queiroz, 2022, p. 41).

167). O pai da vítima recorreu ao jornal para tornar pública a denúncia já feita ao presidente da província, baseado na condição imparcial deste em relação ao caso.

COMO VÃO AS COUSAS PELO LYCEU PARAENSE. — (Comunicação-nos) Ha quatro dias que foi, em ocasião de aula, atrozmente espancado pelo sr. Dr. Uchôa, lente interino da cadeira de francês do Lyceu paraense, um filho menor do nosso prestimoso amigo o sr. Filippe Joaquim de Souza, estudante matriculado na dita aula. Pessoa que presenciou tão iniquo como revoltante acto nos assevera que **o menino q'tem até aqui se conduzido irreprehensivelmente, não incorrera em falta, não desrespeitara a seu preceptor, q', em plena aula, em presença de varios empregados do estabelecimento e por um motivo assis frivolo, esbofeteara o menino arrastando-o depois para fóra pelas orelhas. Concedamos, porem que o estudante delinquisse; commettesse mesmo uma falta digna de severo correctivo, perguntamos: Seria esse o meio de chamal-o á ordem; seria esse o castigo que lhe deveria ser infligido?** Consta-nos que o sr. Souza, momentos depois d'esse acontecimento se dirigira com o menino á presença do sr. dr. Abel, a quem exposera o facto, e que o sr. dr. Abel prometeu tomar em consideração a queixa paterna. São, porém, decorridos quatro dias, e o sr. dr. Abel não nos consta que punisse o professor com a mais leve pena! Como se explica o procedimento do presidente da província que, ao passo que consente que continue a funcionar como lente do primeiro estabelecimento de instrução da província um individuo accusado de haver espancado a um de seus alumnos, que não manda responsabilisal-o imediatamente [...]  
(*O Liberal do Pará*, 1871, Nº 167, **grifo nosso**).

A ilegitimidade da ação violenta do professor foi construída, discursivamente, com base no comportamento atribuído ao aluno que, segundo o jornal, tinha boa conduta e comportamento, de modo que a ação do professor se desenhasse como crime. A narrativa sobre o ocorrido foi deslocada do ato em si, a agressão física por parte do professor, para a figura do aluno, sua reputação e comportamento.

Em outra edição (*O Liberal do Pará*, 1871, nº 170), datada de 2 de agosto de 1871, foi publicada uma carta do próprio Filippe Joaquim de Souza, endereçada ao redator do jornal, em resposta a um artigo anterior publicado pelo Dr. João Raulino de Souza Uchôa, professor de francês no Lyceu Paraense, em outro jornal local. De acordo com o relato, o professor Uchôa havia tentado justificar os incidentes ocorridos com José Miguel de Souza, filho de Filippe, acusando-o de mau comportamento, alegando que ele havia se envolvido em uma briga com um jovem português, na Travessa do Pelourinho, onde teria roubado o rapaz (*O Liberal do Pará*, 1871, nº 170).

O pai, Filippe Joaquim, contesta essas afirmações, alegando que o incidente envolveu outro estudante e não seu filho. Ele responde as acusações feitas pelo professor de que seu “[...] filho, alumno da sua aula de francez, era de um comportamento irregularissimo, o que levou por vezes o sr. dr. Uchôa a fazel-o retirar daquella aula, e queixar-se, não só verbalmente como por escripto” (*O Liberal Do Pará*, 1871, nº 170). Também afirma que o mestre Uchôa nunca

lhe fez qualquer queixa, seja verbal ou por escrita, faltando “sem a menor reбуça à verdade” (*O Liberal do Pará*, 1871, nº 170).

Para sustentar a defesa do filho, Filippe menciona testemunhos de professores e religiosos respeitáveis, que confirmam a boa conduta de José Miguel nas aulas de latim e outras disciplinas do Lyceu (*O Liberal Do Pará*, 1871, nº 170). Na edição nº172 de 4 de agosto de 1871, foram publicadas cartas de diversos professores do aluno sobre a conduta do filho de Filippe Joaquim de Souza, que pede atenção do público para os documentos, alegando que eles comprovam a boa conduta do menino e indicam a má conduta e a má vontade do professor Uchôa para com seu filho que foi, segundo ele, "repreensivelmente ultrajado" pelo docente (*O Liberal do Pará*, 1871, nº 172). Em uma dessas cartas, do porteiro da instituição, divulgada pelo pai do aluno na mesma edição do jornal, se observa uma possível motivação da ação violenta do professor, que teria sido a reação do menor ao ser repreendido e ordenado a sair da sala, interpretada como uma forma de menoscabo, isto é, de depreciação e desdém para com o mestre.

Ilm. sr. capitão Filippe Joaquim de Souza. Em resposta à sua carta de hoje, tenho a informar-lhe que no dia 26 do mez proximo passado na ocasião em que o sr. dr. João R. de Souza Uchôa, lente substituto de francez assignava a ponto, ouvindo o dito sr. dr. fallar que o alumno Siquiera vinha lutando com um menor portuguez e que o alumno Menezes tinha ajuntado o dinheiro, disse aos alumnos que se achava presentes que todos elles eram uns finados ladrões e salteadores, que se reunia na taberna para tomarem bebelieiras e questionarem com quem os vis, dirigindo-se com os alumnos para aula. Depois ouvi o menino José M. de Souza estar fallando com o alumno Bandera e o sr. dr. Uchôa mandou que elle se retirasse, o que fez immediatamente fazendo, uma cortesia com o chapeo. O sr. dr Uchôa tomando isto como um menoscabo dirigio-se ao menino, tomando-o p'las orelhas deu-lhe alguns pescoções até a escada de quintal. Dirigindo-me para o lado d'elle mandou me o sr. dr. Uchôa que retirasse o alumno, que fiz pedindo por boas maneiras que se retirasse. [...] É o que me cumpre informar a v. s. em abono da da verdade; podendo v. s. fazer desta resposta o uso que quiser. De v. s. att.º v. cr.º Manoel Gregorio de Lima Guimarães [...] (Pará, 1871, Nº172, **grifo nosso**).

Essa possível motivação, indicada no relato, em que o aluno pode ser visto como transgressor pela atitude corporal, mostra como a punição pode se voltar aos mínimos gestos (Foucault, 2014), aos mínimos sinais de insubordinação. A produção da infração dá-se mediante a interpretação do comportamento, em que um gesto simples, como o ato de fazer uma cortesia com o chapéu, pode ser interpretado como ironia, insolência ou escárnio, tornando-se o gatilho para uma punição física. Como aponta Foucault (2014, p. 175), “[...] levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa, que cada indivíduo se encontre preso numa universidade punível-punidora”, isto é, qualquer comportamento considerado inadequado pelo professor torna-se passível de castigo.

Cabe destacar que o título de Capitão era atribuído a cargos de notoriedade social, o que certamente possibilitou a ampla divulgação deste caso, acesso e repercussão da notícia no jornal e a própria credibilidade de suas alegações. Não há, dentre as notícias de escolas isoladas ou elementares destinadas ao ensino primário o mesmo detalhamento de seus casos no jornal, fazendo-nos questionar se o caso adquiriria essa proporção se esse crime fosse cometido contra o filho de um indivíduo das classes populares, em uma instituição destinada as classes subalternas e não aos filhos das classes abastadas da sociedade paraense.

O fato é que o ocorrido materializou a ambiguidade legal em torno do castigo. No artigo 144 do Código Criminal do Império do Brasil, eram proibidos abusos de autoridade cometidos por funcionários do Estado, incluindo os professores, sendo considerados crimes de responsabilidade aqueles que recorressem ao uso de ofensas físicas para castigar no exercício de sua função. Por outro lado, o Código definia como crime justificável, no §6º do artigo 14, o castigo moderado aplicado pelo mestre ao seu discípulo, desde que não ultrapassasse os limites estabelecidos pelas leis vigentes.

No entanto, a legislação não mensurava nem especificava o que constituía “castigo moderado”, o que funcionalizava a violência como instrumento de correção, assegurando sua aplicação sem que se configurasse crime punível, desde que sua necessidade fosse justificada. Dessa forma, o professor, enquanto “mestre” da instrução pública, poderia ser simultaneamente o “mestre disciplinador”, amparado pelo §6º do artigo 14, ou o funcionário violento, sujeito às sanções previstas nos artigos 144 e 145, por abuso de autoridade e violência no exercício da função.

Como pode ser constatado, a violência do professor era moralmente justificada e juridicamente relativizada, conforme o comportamento da vítima. Por isso, para comprovar a legitimidade do caso como crime ou medida pedagógica, foi necessário recorrer a uma disputa discursiva sobre a conduta do aluno. Conforme argumenta Foucault (2014), no sistema penal moderno, o julgamento deixa de incidir apenas sobre a infração cometida e passa a abranger a personalidade, a conduta e a periculosidade do indivíduo, deslocando a punição para o campo da normalização dos comportamentos, não se tratando mais de apenas comprovar se um fato foi delituoso, mas também, “de identificar o que foi realmente o fato e o que ele significou em termos de violência ou crime” (Foucault, 2014, p. 24).

Nessa perspectiva, julgar não é apenas julgar os delitos, é julgar as condutas, os comportamentos, as intenções e os desvios. Esse deslocamento transforma o julgamento de um fato, como os castigos físicos de um aluno por seu professor, em um julgamento de caráter, onde o castigo pode ser a aceitável se for correção a uma desordem ou infração manifestada

pelo aluno, “[...] o castigo deve levar em si uma certa técnica corretiva” (Foucault, 2014, p. 126). Assim, o castigo não tem a única função de infligir uma pena sobre o corpo, mas de corrigir, educar e normalizar, tem um caráter disciplinar (Foucault, 2014).

Há neste caso um outro entendimento relevante, que se substancia na crítica aos meios legais de castigar, ao direito de punir de um mestre. Essa crítica é levantada na primeira notícia do caso: “Concedamos, porem que o estudante delinquisse; commettesse mesmo uma falta digna de severo correctivo, perguntamos: Seria esse o meio de chamal-o á ordem; seria esse o castigo que lhe deveria ser infligido?” (*O Liberal Do Pará*, 1871, nº 167). Essa reflexão é retomada na matéria intitulada “É bom não esquecer”, publicada na edição nº 187 do mesmo jornal:

Tão atarefado tem andado o sr. Abel que ainda não achou tempo para dizer-nos o que pensa sobre os pontapés que ministrou o sr. dr. Uchôa a seu aluno Souza. Em que ficamos sr. Abel? Já foram produzidas provas, que não foram refutadas, demonstrando ser exacto que sr. dr. Uchôa espancou o menino Souza. A congregação os lentes do Lyceu, metida entre a parede e o estoque, já punio (com a pena mínima do art. 49 do respectivo regulamento) à pretendida desobediência do alumno espancado. Que falta sr. Abel para punir o professor que abusou de suas forças phisicas empregando-as contra uma criança? Decida. Queremos mais essa ocasião para apreciar sua imparcialidade. [...] Vejamos sr. Abel: **supponhamos por um momento que o alumno Souza portou-se pessimamente com o sr. Uchôa; estaria este professor autorizado à espancar o menino?** Não tinha meios legaes para fazel-o castigar? O que nos parece é que v. exc. quer deixar esquecer esse acto revoltante e vergonhoso para a provincia do Pará. Não será tão mansamente como pensa. Voltaremos ao assumpto (*O Liberal Do Pará*, 1871, nº 187).

Essas notícias apresentam uma crítica reflexiva acerca dos meios legais de castigar o aluno. Essas reflexões sinalizam um deslocamento do foco do problema, passando do comportamento do aluno para a conduta do adulto investido de autoridade. Questiona-se se a motivação do castigo justifica o meio utilizado para aplicar a correção, indicando uma possível discrepância entre a falta cometida e a punição recebida.

Esse pensamento marca um período de transição na forma de conceber a punição. Durante o século XIX, as punições tornaram-se progressivamente menos diretas e físicas, com as formas de sofrimento assumindo caráter mais sutil e velado. O corpo supliciado e marcado passa a gerar indignação, e a violência enquanto instrumento do poder punitivo começa a ser substituída por práticas mais pudicas (Foucault, 2014).

[...] de modo geral, as práticas punitivas se tornam pudicas. Não tocar mais no corpo, ou o mínimo possível, e para atingir nele algo que não é o corpo propriamente. [...] O corpo se encontra aí em posição de instrumento ou de intermediário; [...] é colocado num sistema de coação e de privação, de obrigações e de interdições. O sofrimento físico, a dor do corpo, não são mais elementos constitutivos da pena. O castigo passou de uma arte das sensações insuportáveis a uma economia dos direitos suspensos. Se a

justiça ainda tiver que manipular e tocar o corpo dos justicáveis, tal se fará a distância, propriamente, segundo regras rígidas e visando um objetivo bem mais “elevado” (Foucault, 2014, p. 16).

Nesse sentido, na transição da concepção de punição do período moderno, o corpo deixa de ser o alvo direto da punição para tornar-se intermediário da sujeição. Não se busca mais infringir dor visível e exemplar, mas moldar condutas de forma invisível, por meio de regras, normalização e privações. Esse deslocamento da punição sensível para uma punição reguladora está no cerne da crítica feita pelo jornal, que não apenas denuncia o excesso da violência física, mas também questiona a utilização dessas práticas punitivas dentro de um estabelecimento educacional que detinha grande prestígio. Um caso como esse foi considerado uma “[...] vergonha que pesa sobre a respeitável corporação dos lentes do Lyceu, primeiro estabelecimento de instrução pública do Pará, onde o professor interino de francez espancou um seu aluno” (*O liberal do Pará*, 1871, nº189).

Ao inquirir acerca da adequação do espancamento, o jornal também criticou o uso público da violência, uma vez que a agressão ocorreu “em plena aula, em presença de vários empregados” (Pará, 1871, nº 189). Questionou os meios legítimos de correção e interrogou sobre os limites da ação física violenta do “[...] professor que abusou de suas forças físicas empregando-as contra uma criança” (*O Liberal Do Pará*, 1871, nº 187), e ainda o fez em público. Nessa perspectiva, o castigo aplicado pelo professor adquiriu um caráter espetacular, performado como forma de autoridade, algo que Foucault (2014) aponta como típico da punição pré-moderna, que ele diz ser caracterizada pela exibição da força sobre o corpo, onde a punição era um espetáculo para que servisse de exemplo aos demais.

No entanto, esse tipo de espetáculo revoltava e constrangia aqueles que o presenciavam e, ao longo do século XIX, tais comportamentos começaram a ser substituídos por uma punição invisível, contínua, reguladora e internalizada (Foucault, 2014). Esse caso reforça a transição do pensamento em torno da punição para uma suposta “civilização” das práticas e explica o possível motivo das denúncias de casos como esse. Ao analisarmos o Código Criminal, torna-se evidente essa mudança de perspectiva, que pode ser entendida como justificativa para a ambiguidade em relação à utilização da violência no processo educativo: ora admitida como meio legítimo de aplicação de castigos por mestres a seus discípulos, como previsto no art. 16, vigente até o final do período imperial, ora compreendida como crime de responsabilidade, especialmente após o aditivo jurídico de 1853, válido até a revogação do código.

Dessa forma, a compreensão da violência como crime justificável na instrução pública foi gradativamente reconfigurada durante a vigência do Código Criminal do Império do Brasil,

sendo internalizada nas instituições educativas, ora como prática exercida sob o pretexto de correção legítima e necessária - mesmo que pela força bruta -, ora como crime passível de punição. Essa crítica e a transição do pensamento sobre a punição tornam-se explícitas na matéria publicada na edição nº 189 do jornal. O autor denuncia o uso de castigos "brutais" contra a criança, afirmando que, "[...] em qualquer circunstancia e por quem quer que seja, provocam sempre violenta e legitima indignação, sobretudo quando o são por aquelles que têm a missão de os proteger e instruir, indignação, sobretudo quando realizado por aqueles que deveriam protegê-las e educá-las" (*O Liberal Do Pará*, 1871, nº 189).

Na mesma notícia, o jornal cita o artigo 144 do Código Criminal do Império do Brasil de 1830, o qual prescrevia penas para abusos cometidos por funcionários públicos ao exercerem sua autoridade de forma violenta, e critica o fato de que o professor Uchôa permaneceu impune, mesmo tendo cometido um crime. Segundo a retórica jornalística, a ação violenta do professor deveria ser reconhecida como crime previsto no Código vigente: o espancamento, devido à sua brutalidade, foi fortemente condenado e classificado como um ato desprovido de função educativa, sendo interpretado mais como expressão de fúria e abuso de autoridade do que como um ato corretivo e educativo.

Dessa forma, o caso do espancamento de José Miguel por seu professor assumiu contornos que ultrapassaram a mera denúncia do ato violento. Para além das altercações, que envolveram até o presidente da província, as matérias publicadas teceram críticas contundentes a práticas pedagógicas que já começavam a divergir tanto das legislações quanto das concepções punitivas da época, além de denunciar a existência de uma justiça "seletiva". Ao problematizar a ausência de punição ao professor, o jornal deslocou o foco do comportamento do aluno e do professor para a responsabilidade das autoridades públicas, cuja função seria garantir a proteção dos sujeitos escolares. Assim, o centro do debate deixa de ser a indisciplina e o ato violento, e passa a ser, como destacado, o uso político da impunidade e a parcialidade da administração pública.

Estando, porém, provado, como está, pelos documentos publicados pelo nosso amigo o sr. Filippe Joaquim de Souza, o crime commettido, pelo sr. dr. Uchôa, e não querendo o sr. Abel Graça, punir o criminoso, como era de seu dever, e isto somente por que pertence elle ao grande partido da ordem, moderação e moralidade das circumstancias (provadas — exuberantemente na Assembléa provincial), em nossa opinião que deve esse nosso amigo, procurar, no tribunal competente, a punição do criminoso. Fiquem no entanto todos os pais de família na intelligencia de que o sr. dr. Uchôa, está autorizado, pelo sr. Abel Graça, presidente desta infeliz provincia, digna de melhor sorte, a espancar os seus filhos, que tiverem a desgraca de ser alumnos do sr. medico de Paris. Continue assim, sr. Abel, que vai muito bem. Nada de molestar aos seus correligionários políticos; dê-lhes carta branca, para fazerem o que quizerem (*O Liberal Do Pará*, 1871, nº 190).

Por meio de uma linguagem performática, o jornal expressou forte desapontamento com o fato de que o presidente não puniu o professor e levantou críticas à imparcialidade de sua conduta. Essas expressões davam ao texto uma tonalidade de denúncia moral, que ultrapassava o relato factual e adentrava uma retórica de indignação pública, como evidenciado no trecho a seguir:

SEMPRE O MESMO RESULTADO! [...] No entanto, a nada disto atendeu o sr. dr. Abel, por que o sr. dr. Uchôa é dos amigos do peito e nem ao menos podia ser suspenso quanto mais demittido. [...] espancou a um seu discipulo, que é filho de um empregado publico, que goza de muito boa reputação (Pará, 1871, nº 169).

A matéria sugeriu que o professor Uchôa era um "amigo do peito" do sr. dr. Abel e, por isso, foi protegido de uma punição. A crítica ao fato de Uchôa não ser nem suspenso, nem demitido, insinua que havia uma prática de impunidade em relação aos funcionários que tinham boas relações com as autoridades da época (*O Liberal Do Pará*, 1871, nº 169), em específico, o presidente da província Dr. Abel.

A própria repercussão do caso no jornal aponta a influência da posição dos envolvidos, “[...] um filho menor do nosso prestimoso amigo” (*O Liberal Do Pará*, 1871, nº 167), se referindo ao pai do menor castigado. Cabe destacar que nenhuma outra denúncia de castigos físicos em ambientes escolares, no período analisado, teve o mesmo destaque ou cobrança por solução por parte do jornal, tanto que foi necessário divulgar o desfecho do caso, um mês após o ocorrido, indo além da denúncia:

Fiat Justitia. — Não convem deixar passar despercebido o acto por meio do qual o sr. dr. Abel entendeu castigar o crime praticado pelo lente interino da cadeira de francez do Lyceu Paraense o sr. dr. Uchôa, contra o estudante de sua aula José Miguel de Souza, filho do nosso amigo o sr. Filippe Joaquim de Souza. Quem ler a sentença proferida pelo presidente da província, não terá duvida em affirmar que, embora ditada ella pelo espirito de parcialidade fora arrancada pela força irresistivel da verdade; isto é, que fortes, tão contundentes são as provas contra o professor, que o sr. dr. Abel, que tão manifestamente se empenhara em innocentar-o, vio-se na necessidade de condemnar tão revoltante procedimento. Sim, essa sentença, longe de ser inspirada pela justiça, denota que foi apenas promulgada para apparentar sentimentos de inteireza e rectidão que não possui o actual presidente (*O Liberal Do Pará*, 1871, nº194).

A expressão em latim *Fiat Justitia*, que significa "que a justiça seja feita", é usada, portanto, revestida de ironia no contexto em que é utilizada. Longe de celebrar uma decisão justa, o jornal a emprega para evidenciar o constrangimento do presidente da província, dr. Abel, diante de provas incontestáveis. Segundo a matéria, a punição aplicada ao professor Uchôa não decorre de um compromisso real com a justiça, mas da força das evidências e da



pressão pública gerada pelas denúncias recorrentes. Tratava-se, assim, de um gesto tardio, que busca restaurar a aparência de imparcialidade e autoridade moral da administração pública.

A retórica da sentença seria, então, menos uma reparação institucional do abuso e mais uma encenação de legalidade, com o intuito de preservar a imagem do governo provincial. Ao afirmar que “a sentença [...] denota que foi apenas promulgada para aparentar sentimentos de inteireza e rectidão que não possui o actual presidente” (*O Liberal Do Pará*, 1871, nº 190), o jornal denuncia que, mesmo no ato da condenação, permanece a lógica de uma justiça seletiva, hesitante e refém de interesses políticos. Assim, a imprensa atuou como fiscal da moralidade pública, tensionando os limites entre justiça formal e justiça efetiva, entre correção legal e encobrimento institucional.

A análise das matérias publicadas, pelo *O Liberal do Pará*, revelam que o episódio envolvendo o professor Uchôa e o aluno José Miguel de Souza não foi compreendido apenas como um ato isolado de violência física, mas como expressão de críticas em torno dos castigos aplicados por professores, marcados por ambiguidade legal e disputas morais e políticas. Ao problematizar os limites dos castigos, permitidos pelo parágrafo 6º do Art. 14 do Código Criminal do Império do Brasil, as notícias denunciaram não só a utilização de castigos físicos nos ambientes escolares, mas também a seletividade das punições, a impunidade garantida por vínculos políticos e o papel do Estado na legitimação ou tolerância da violência.

Sendo assim, o episódio, além de revelar a permanência da punição física como prática educativa legitimada no início da década de 1870, evidencia as disputas simbólicas e políticas em torno de sua justificação como prática educativa em nome da ordem e da moralidade, ou condenação como crime de responsabilidade, colocando o próprio direito de punir, utilizando práticas violentas em dualidade e divergência legal.

Essa crítica da imprensa ao poder e à forma como ele se exerce no campo da educação não se restringe à figura do professor ou do presidente da província, mas alcança as próprias estruturas de disciplinamento que atravessavam a escola imperial. Como aponta Foucault (2014), a escola, no século XIX, consolidou-se como um dos principais aparelhos de vigilância e normalização dos comportamentos, funcionando como espaço privilegiado de controle social. Nesse contexto, a infância tornou-se o alvo central do projeto disciplinar, sendo educada, corrigida e moldada segundo os ideais de obediência e ordem.

O caso do Lyceu Paraense, portanto, revela mais do que um conflito entre professor e aluno; ele materializa a tensão entre o modelo de autoridade corretiva, ainda fundamentado no uso físico da punição, e a emergência de sensibilidades que já denunciavam os excessos desse poder. O fato de a vítima ser uma criança amplifica a dimensão do escândalo e reforça o

argumento de que o corpo infantil assumia o lugar de sujeito da correção. A violência, ao ser aplicada como forma de manutenção da ordem escolar, revela o funcionamento de uma pedagogia da punição que, embora juridicamente respaldada, começa a ser questionada pela opinião pública. O jornal, ao denunciar a parcialidade institucional e a vulnerabilidade da infância diante de abusos naturalizados, participa da construção de uma nova sensibilidade em relação à autoridade e aos limites da correção na formação dos sujeitos escolares.

Diante do exposto, o caso evidencia como a concepção normativa de crime justificável à Instrução Pública, expressa no Código Criminal do Império do Brasil de 1830, possibilitou que a violência fosse utilizada nos castigos dos mestres ao seu aluno, como uma tecnologia de poder que normatizava condutas. Nesse documento, ao estabelecer quais tipos de crimes, e consequentemente atos de violência, eram considerados justificáveis, distribuía-se a legitimidade do uso da força, condicionando-a a relações de autoridade socialmente estruturadas, entre as quais a dos professores ou mestres. Com isso, naturalizavam-se práticas de castigo, muitas vezes disfarçadas sob o discurso da moderação.

Portanto, a concepção de “crime justificável” revela como o código criminal canalizou, regulou e legitimou práticas de violência para assegurar a reprodução da ordem política e moral vigente. Ao compreendermos a Violência como Justificável à Instrução Pública, implícita no código e evidenciada no caso noticiado, entendemos como o “castigo moderado”, a punição que recorria a violência, foi, também, forma de educar, corrigir, vigiar e governar os corpos. Os ambientes escolares do período imperial, por essa perspectiva, foram espaços onde o poder de punir foi descentralizado e incorporado por figuras como o professor, que exercia sobre o aluno não só o ensino, mas também o controle do corpo e da conduta.

#### **4.2. A Concepção normativa da violência como disciplinadora: Práticas de punição para a disciplina das crianças paraenses (1870-1873).**

Para compreendermos mais a fundo a punição e a utilização da violência na manutenção da ordem e da moralidade nos ambientes de escolarização da província paraense, recorreremos às regulamentações específicas ao ensino. Embora o Código Criminal do império do Brasil de 1830 fosse uma lei nacional vigente da década de 1860, era uma lei geral que não se propunha a tratar da Instrução Pública nacional e as províncias tinham autonomia legislativa para regulamentar a instrução.

Essas legislações educacionais possibilitaram identificar de que forma os castigos e práticas de violências eram consolidados no âmbito educativo. Tais documentações elucidaram uma transição na forma de se pensar a punição, característica do século XIX, na qual os castigos

foram tornando-se mais sutis e velados e as práticas punitivas foram colocadas num sistema de coação, privação e normalização do corpo que aos poucos deixam de recorrer a violência (Foucault, 2014, p. 16).

Nesse sentido, as legislações trabalhadas nesta análise apontam para o início de uma concepção moderna de punição, em que o corpo infantil começava a deixar de ser o alvo direto da punição física para tornar-se intermediário de uma sujeição indireta, a qual, “ainda que não recorram a castigos violentos ou sangrentos, mesmo quando métodos ‘suaves’ de trancar ou corrigir, é sempre do corpo que se trata – do corpo e de suas forças, da utilidade e da docilidade delas, da repartição e de sua submissão” (Foucault, 2014, p. 29).

Esse deslocamento da punição violenta para uma punição pudica é evidenciado nas legislações, mas nem sempre ficava explícita a contrariedade ao uso da força física. Na maior parte dos regulamentos de ensino, as punições eram normatizadas em uma concepção disciplinar moderna, não deixando explícita a autoridade para suas formas violentas e físicas, mas deixando espaço normativo e contrariedades legais para que ainda fosse um a realidade do ambiente escolar nos anos iniciais da década de 1870.

Percebe-se a mudança na forma de punir, na qual os castigos passam a ser exercidos por múltiplas intervenções que vigiavam e normalizam os sujeitos escolares, que os disciplinavam em uma concepção mais moderna que não deixou de objetificar o corpo infantil, mas abarcou também sua alma. “O corpo e a alma, como princípios dos comportamentos, formam o elemento que agora é proposto à intervenção punitiva” (Foucault, 2014, p.127), elementos que serão requalificados, coagidos, treinados e transformados.

Ainda que as práticas punitivas violentas estivessem entranhadas culturalmente nas práticas dos professores, já se mostravam moralmente questionáveis. Ausentes ou não nas legislações educacionais, essas práticas eram denunciadas socialmente nas matérias de jornais da época. É nesse movimento, entre os regulamentos e as denúncias da imprensa periódica, que compreenderemos a violência como disciplinadora nos ambientes escolares, e aprofundaremos, sob a ótica foucaultiana, a compreensão da relação entre punição, castigos e disciplina na educação da criança paraense entre 1870 e 1873.

#### **4.2.1 “Outros castigos que causem constrangimento, menos os corporaes”: entre o regulamento e os castigos corporais denunciados nas páginas do jornal *O Liberal do Pará* (1870).**

Ao analisar o Regulamento de Ensino do Lyceu Paraense, anteriormente denominado Collegio Paraense, instituído pela portaria de 16 de novembro de 1870, identificamos alguns

aspectos legais que refletiam a concepção de punição para os ambientes escolares da época. Ao tratar dos professores, o regulamento aponta em seu artigo 24 que: “aos professores incumbe particularmente a policia de suas aulas, devendo tratar os alumnos com delicadeza e urbanidade” (Província do Gram-Pará, 1870a, n. p.). Além de policiar suas aulas, aos professores cabia a tarefa de disciplinar, uma vez que menção aos castigos aparece no Capítulo 6º deste regulamento, que trata dos meios disciplinares (Província do Gram-Pará, 1870a).

De acordo com esse documento, os professores deveriam aplicar meios disciplinares “[...] quando o alumno se conduzir mal na sala, faltando com devido respeito ao seu mestre, ou brigando com seus companheiros” (Província do Gram-Pará, 1870a, n. p.). Era autorizado ao professor disciplinar pelas seguintes práticas: repreensão em aula, privação de aula por dois dias e a comunicação aos pais para outros castigos que julgarem convenientes (Província do Gram-Pará, 1870a).

Estas duas atribuições dadas ao professor, de vigilante e de disciplinador, os colocam em uma posição central de excesso de poder. O regulamento atribuía ao docente o direito de punir todo comportamento que julgasse errôneo e desrespeitoso por parte dos alunos da instituição, de vigiar as ações e controlar os corpos para poder corrigir; nessa perspectiva, a repreensão e suspensão são instrumentos para a coerção. O direito dado ao professor de comunicar aos pais que realizassem outros castigos que julgassem pertinentes (Província do Gram-Pará, 1870a), possibilitava que práticas violentas pudessem ser solicitadas pelo professor, mesmo não sendo aplicadas por eles.

Essas disposições legislativas conferiam ao professor autonomia no exercício do poder de punir, fornecendo-lhe ampla arbitrariedade para decidir o que deveria ser repreendido, e colocavam o sujeito a ser corrigido em uma posição de sujeição e obediência. Ao associar os castigos como meios disciplinares, essa legislação evidencia a punição como técnica corretiva, na qual o castigo serve para corrigir e extirpar um comportamento desviado, visando restaurar a virtude. Nesse sentido, “não se pune, portanto, para pagar um crime, mas para transformar um culpado” (Foucault, 2014, p. 126).

Ao tratar da disciplina, é necessário compreendê-la como um conjunto de métodos que permitem o controle minucioso do corpo, sujeitando suas forças e estabelecendo uma relação de docilidade-utilidade, na qual o corpo é submisso, esquadrihado, transformado e/ou adestrado (Foucault, 2014). Conforme Foucault (2014), ao disciplinar, utilizam-se diversos processos de dominação, tais como a ligeira privação, exemplificada, no caso paraense, pelos dois dias de suspensão previstos no regulamento de ensino para alunos mal comportados (Província do Gram-Pará, 1870a); a humilhação, que pode ocorrer ao se repreender o aluno,

autorizada como meio disciplinar do professor (Província do Gram-Pará, 1870a); ou até mesmo castigos físicos, chegando ao extremo da punição dos mínimos desvios, fazendo com que o corpo infantil sinta a falta cometida.

Temos então, mais uma vez, uma relação intrínseca entre educação e violência, que pode justificar a motivação de práticas violentas serem compreendidas como um crime justificável no Código Criminal do Império do Brasil. Nessa relação, a violência assume uma função disciplinadora, funciona como repressora e redutora dos desvios que ocorrem em ambientes escolares. Mais que isso, nessa concepção normativa, a violência como disciplinadora é uma tecnologia do poder disciplinar, que objetifica os indivíduos para adestrá-los, uma forma de punir os delitos daqueles que são indisciplinados e de normalizá-los.

Dentre as legislações educacionais analisadas, apenas uma expressa claramente a contrariedade a utilização de violência na função do magistério. Instituído pela portaria de 1º de Dezembro de 1870, o Regulamento da Instrução Primaria Inferior e Superior da Província do Pará penalizava, em seu art. 44 §1, a “violência commetida nas funções do magistério, ou a pretexto de exercel-as, conforme a gravidade e circumstancias do caso, da pessoa do offendido e o mal causado”, ainda que seja ao exercer o “poder coercitivo que lhe compete” ao ministrar suas aulas (Província do Gram-Pará, 1870b, n. p.). Definiu em seu art. 54 as penas que podiam ser aplicadas por professores para exercer sua coerção sobre os alunos (Província do Gram-Pará, 1870b): repreensão particular; repreensão perante a escola; estudo fora das aulas de aula; outros castigos que causem constrangimento, menos os corporais; e expulsão.

É possível identificar a associação dos castigos corporais com a de castigos físicos. Na perspectiva foucaultiana, esses castigos seriam uma estratégia de poder sobre os corpos, na qual o corpo infantil é vetor e instrumento de poder, isto é, castigos em que o corpo é corrigido e treinado ao ser supliciado (Foucault, 2014) no intuito de disciplinar a criança.

Embora essa legislação proibisse explicitamente os castigos corporais, ao realizar o levantamento de fontes sobre a temática, foram identificadas denúncias de castigos corporais praticados por professores nas escolas públicas do ensino primário, no Jornal *O Liberal do Pará*. Nesse sentido, foi evidenciado que...

[...] os jornais de cunho mais noticioso tiveram, durante todo o século XIX, um papel na defesa da legalidade e da ordem civil, denunciando desde os escândalos na administração pública até atrocidades corriqueiras que existiam no domínio privado das famílias, em situações que envolviam tanto ricos como pobres, escravos ou homens livres, fosse na capital ou na região do interior da província (Figueiredo, 2016, p. 260)

Os jornais reforçam a compreensão foucaultiana de que as relações de poder partem dos mais diversos pontos, de que o poder não é exercido apenas em instituições formais, mas também por meio de dispositivos sociais (Foucault, 2014), como a imprensa, que operavam como mecanismo de vigilância pública e regulação moral. No contexto da legislação paraense de 1870, que proibia explicitamente os castigos corporais, a imprensa periódica, em específico *O Liberal do Pará*, assumiu o papel de fiscal da legalidade e da ordem, dando espaço para denúncias de desvios cometidos por professores que, a despeito da norma, recorriam à violência física como forma de coerção educativa dos corpos infantis e no disciplinamento desses sujeitos escolares.

Assim, os jornais funcionavam como parte de uma rede de saber e poder, tornando públicos os excessos da autoridade escolar, ao mesmo tempo em que ajudavam a conformar padrões de conduta e legitimidade que estavam começando a mudar. A exposição dos castigos corporais evidencia a ambivalência do poder punitivo neste período: mesmo diante da proibição normativa, a prática persistia, e só era deslegitimada quando escapava ao regime da moderação ou ganhava visibilidade escandalosa.

Encontramos dois casos denunciados pelo *O Liberal do Pará* que evidenciam o contraste entre as normativas educacionais de 1870 e a realidade persistente de práticas violentas nos ambientes da instrução pública. Ainda que o Regulamento da Instrução Primária (Província do Gram-Pará, 1870b) proibisse explicitamente os castigos corporais em seu artigo 44, o uso da violência física por professores era naturalizado e precisou se denunciar, principalmente em regiões mais periféricas da província.

A primeira denúncia encontrada relatou a utilização de castigos corporais sofridos por alunos de uma escola pública de ensino primário de Irituia, na qual se cobrou providência do responsável pela Instrução Pública ao descaso do professor por parte de cidadãos desta localidade.

Do que menos cuida, em Irituia, o professor da escola publica de ensino primario é de instruir seos discipulos! O Sr. Januario. Prudencio da Cunha (assim se chama o tal professor) se occupa somente de negocios do commando do batalhão, de negocios de subdelegados etc., etc. Os alumnos de escola, além de andarem alguns occupados em vir a esta capital á serviço do Sr. Januario, e outros em cobrar pelo interior da freguezia dividas do seo mestre, sofrem castigos corporaes de toda a sorte! O Sr. Director da Instrução Publica já tem conhecimento destes factos, mas nenhuma providencia tem tomado!. Alguns cidadãos de Irituia, vendo a indiferença que tem havido por parte do Sr. Dr. Nunes, consta-nos que vão fazer subir á presidencia da provincia uma representação, acompanhada de documentos, que provam a solícitude com que o Sr. Januario trata os seos discipulos, e o modo por que se interessa pelo aperfeiçoamento moral e intellectual dos mesmos. Esperamos que o Sr. João Alfrêdo tome conhecimento do que vai lá pela escola publica de Irituia (Pará, 1870, nº 2).

A matéria publicada em *O Liberal do Pará* (1870, nº 2) sobre o professor Januário Prudencio da Cunha, da escola pública de ensino primário de Irituia, elucida o papel da imprensa oitocentista na denúncia das práticas escolares que não seguiam as normalizações, especialmente no que se refere à violência legitimada no interior das instituições educativas. A denúncia revela três dimensões centrais: o desvio da função docente, o uso abusivo da força física por meio de práticas violentas contra alunos e a omissão do poder público diante das denúncias.

Nessa matéria, publicada sob o título “Que professor”, o jornal denuncia que, em Irituia, o professor Januário “do que menos cuida [...] é de instruir seos discipulos!” (*O Liberal Do Pará*, 1870, nº 2), acrescentando que os alunos, além de realizar trabalhos da função de comante de batalhão de Januário e de “[...] cobrar pelo interior da freguezia dividas do seo mestre, sofrem castigos corporaes de toda a sorte!” (*O Liberal Do Pará*, 1870, nº 2). Foi apontado um cenário de instrumentalização dos alunos, utilizados como trabalhadores e cobradores; o professor é retratado como alguém alheio à sua função educativa e descomprometido a formação intelectual dos alunos.

Acusado de dedicar-se exclusivamente a funções paralelas ao magistério, como o comando do batalhão e questões de subdelegacia (*O Liberal do Pará*, 1870, nº 2), a denúncia sugere um processo de desvirtuamento da figura do professor. Com isso, o mestre deixava de ser agente de instrução e passa a instrumentalizar os alunos em seus negócios pessoais e de outros ofícios exercidos.

Ademais, a denúncia de que seus discípulos são submetidos a “castigos corporaes de toda a sorte” (*O Liberal Do Pará*, 1870, nº 2) aponta para uma prática de punição física arbitrária e disseminada. A expressão usada reforça a percepção de que a violência física era plural, cotidiana e sem regulação visível, indicando a persistência de práticas punitivas físicas mesmo após normativas educacionais que condenavam os castigos corporais. Evidencia-se, então, a permanência da violência física enquanto tecnologia de disciplinamento e a denuncia da ausência de critérios objetivo e da arbitrariedade no uso do poder punitivo dentro dos ambientes escolares.

A falta de justiça e de punição por parte do Estado é explicitada na crítica ao diretor da Instrução Pública, que tinha “[...] conhecimento destes factos, mas nenhuma providencia tem tomado!” (*O Liberal do Pará*, 1870, nº 2). A indiferença estatal reforça o funcionamento do poder disciplinar por meio de uma negligência calculada; o silêncio e a omissão das autoridades permitiam que os corpos infantis continuassem sendo objeto de coerção e punição sob a aparência de normalidade institucional.

A ameaça de uma representação formal à presidência da província (*O Liberal Do Pará*, 1870, nº 2), demonstra como a própria população se vê obrigada a intervir frente a situação insatisfatória da instrução pública neste local. Essa denúncia feita pelo jornal remete ao que Figueiredo (2016) define como papel da imprensa oitocentista: atuar como fiscal da legalidade e da moralidade pública, denunciando tanto as violências cotidianas quanto a omissão do poder público frente a elas.

A segunda matéria de jornal apresenta em que consistiam os “castigos corporaes” (*O Liberal do Pará*, 1870, nº 2). Destaca uma de suas formas, os castigos com palmatórias, e trata dos castigos sofridos por alunos da escola de primeiras letras de Santa Anna de Bujarú.

Sr. Redactor.

Com muito acanhamento hoje se me faz preciso rogar-lhe dar publicidade a estas mal traçadas linhas afim de recordar ao digno professor de primeiras letras da freguezia de Santa Anna de Bujarú, que quando tiver de fazer castigos com palmatorias feitas a facão pelo seu moleque André, antes, recorra ao regulamento para evitar que os meninos saião todos sicatrisados e alguns com farpas nas mãos da tal palmatoria feita pelo moleque André, como aconteceu no dia 29 do corrente; com effeito o sr. José Paulino, se tanto fazia em Ourem, em quanto o ajudante segundo diz, pode por tanto praticar aonde aprendeo quanto por cá ignora-se esse modo de castigar, sahindo os meninos, exfarpados como até hoje ainda ha alguns que conservão farpa na mão. Desculpe-me por tanto se ainda faltou-me mencionar algum ponto dessa batalha exfarpada !” (*O Liberal Do Pará*, 1870, nº 173).

A denúncia é marcada por um tom de ironia e indignação velada, característica recorrente no discurso da imprensa oitocentista, o qual, ao mesmo tempo em que denunciava o fato, também o ridiculariza, algo perceptível em expressões como “batalha exfarpada” ou na alusão ao “moleque André” que fabrica as palmatórias “a facão” (*O Liberal Do Pará*, 1870, nº 173). Essa forma de exposição deslegitima simbolicamente a prática diante da opinião pública, evidenciando que, mesmo os castigos físicos sendo parte do cotidiano do ambiente escolar paraense, havia um incômodo social crescente com seus excessos, sobretudo quando causavam “sicatrizes” visíveis nos corpos infantis (*O Liberal Do Pará*, 1870, nº 173).

Essa matéria publicada em 06 de agosto de 1870 mostra que professor José Paulino utilizava uma palmatória de fabricação artesanal como instrumento de castigo (*O Liberal Do Pará*, 1870, nº 173). O denunciante aponta a necessidade de recorrer ao regulamento de ensino “[...] quando tiver de fazer castigos com palmatorias feitas a facão pelo seu moleque André [...]” (*O Liberal Do Pará*, 1870, nº 173). A descrição do efeito corporal da punição por meio das palmatórias sinalizou o local em que se infligia os castigos e o efeito dos mesmos sobre o corpo infantil: “os meninos saião todos sicatrisados e alguns com farpas nas mãos da tal palmatoria [...]” (*O Liberal Do Pará*, 1870, nº 173). Tratava-se de uma punição que operava sobre o corpo, utilizando o sofrimento físico como instrumento de sujeição e correção.



A crítica implícita ao uso da violência desproporcional e rudimentar, “palmatórias feitas a facão” que deixavam “farpas nas mãos” (*O Liberal Do Pará*, 1870, nº 173), evidencia a quebra de um certo ideal de correção moderada, como previsto nos regulamentos provinciais. Quando o jornal expõe o uso de palmatórias que mutilam o corpo, ele evidencia o descompasso entre os discursos normativos da época e a realidade escolar. Além disso, ao convocar o professor a “recorrer ao regulamento” (*O Liberal Do Pará*, 1870, nº 173) antes de aplicar os castigos, o texto da matéria denuncia não apenas a brutalidade do ato, mas também o desrespeito às normas oficiais vigentes, como o Regulamento da Instrução Primária Inferior e Superior da Província do Pará de 1870, que em seu artigo 54 proibia expressamente os castigos corporais.

Os castigos com palmatórias, revelam-se como formas de castigo, visíveis, marcantes e duradouros, não apenas pelo sofrimento imediato, mas pelas cicatrizes e farpas que “ainda ha alguns que conservão na mão” (*O Liberal Do Pará*, 1870, nº 173). Essas marcas corporais funcionavam como vestígios da punição, tornando o corpo da criança um suporte da memória disciplinar, o que reforça o caráter espetacular e exemplar da sanção, prática que Michel Foucault (2014) identifica como própria dos regimes punitivos pré-modernos, nos quais a dor visível e pública deveria servir de advertência coletiva.

Assim, as “farpas” remanescentes nas mãos das crianças tornavam-se símbolos físicos de uma violência - tolerada socialmente em outros tempos - que começa a ser questionada e denunciada publicamente, ressaltando uma tensão entre práticas herdadas e novas sensibilidades jurídicas e pedagógicas em formação. Portanto, esse episódio revela que, mesmo diante de regulamentações que buscavam mitigar os castigos físicos, a violência corporal permanecia como prática corrente e naturalizada, sobretudo em espaços escolares periféricos, como Santa Anna de Bujarú e Irituia.

As duas notícias revelam uma distância significativa o que era expresso no regulamento e as ações efetivas dos agentes escolares, nas quais a punição física persistia como prática entranhada na cultura escolar oitocentista por meio dos castigos corporais. Havia, ainda, uma naturalização social do castigo físico como ferramenta de ensino, que começava a ser denunciada, mas que ainda era, como aponta Lemos (2012), incorporada a uma cultura escolar voltada para o disciplinamento do corpo.

Essas matérias delineiam um contexto em que se denunciavam e debatiam os limites da autoridade do professor e a intervenção da sociedade. Enquanto os regulamentos escolares buscavam modernizar as práticas educativas e abandonar os métodos violentos, a persistência dos castigos corporais, mesmo diante da desaprovação legal, demonstrava a força das tradições pedagógicas herdadas da família e da lógica senhorial (Lemos, 2012), além de revelar a

fragilidade dos mecanismos de fiscalização e controle estatal sobre os agentes escolares no interior das províncias.

#### **4.2.2 “Pedimos ao sr. diretor da instrucção pública, que ponha um paradeiro á um tal procedimento”: os castigos corporais, a isenção estatal e as novas formas de disciplinamento do corpo (1871-1872).**

Alterado em 1871, o regulamento de 1870 foi o único, por parte da Diretoria de Instrução Pública no período analisado, que explicitamente contrariava os castigos corporais. Em portaria de 20 de abril de 1871, foi aprovado novo Regulamento da Instrução Pública, no qual se observava uma isenção da Diretoria de Instrução Pública quanto à prática de castigos físicos como meio disciplinar. Esse regulamento representou mais uma tentativa de organizar e normatizar o ensino primário desse período, revelando aspectos significativos sobre a estrutura do poder disciplinar ao delinear diretrizes para os órgãos de fiscalização, atribuições docentes para o disciplinamento dos alunos e normas de conduta escolar.

Essa legislação delimitava uma estrutura de fiscalização do ensino primário, em continuidade com a legislação de 1870 (Província do Gram-Pará, 1870b), ao definir agentes responsáveis pela vigilância do funcionamento dos ambientes escolares, dentre eles os visitantes municipais. Em seu artigo 9º, institui os “visitadores municipaes” como agentes encarregados, e delegados de autoridade, para fiscalizar as escolas de suas regiões. O §1º determinava que, nessas visitas, os inspetores deveriam se informar “do regimen, methodo d’ensino e disciplina que o professor tiver adoptado” (Província do Gram-Pará, 1871a, p. 15).

Nesse artigo, a disciplina é compreendida como parte integrante do regime escolar, ao lado do método de ensino, destacando-se a importância da vigilância em sua execução. De acordo com Foucault (2014), essa fiscalização é fundamental para a manutenção do poder disciplinar. Nessa perspectiva, a figura do delegado representava um olhar institucionalizado sobre as escolas primárias, incumbido de inspecionar e julgar os aspectos pedagógicos e disciplinares adotados pelos professores.

O artigo 46 do mesmo regulamento normatiza os meios disciplinares que poderiam ser aplicados pelos professores aos alunos, incluindo gratificações e punições. No segundo parágrafo desse artigo, estabelece-se que as punições para disciplinamento consistiam em: repreensão verbal ao aluno; perda de boas notas; “logar de castigo”, um espaço físico específico dentro da escola destinado à punição dos alunos, não necessariamente mediante castigos físicos, mas como medida de punição espacial e comportamental dos corpos infantis; retenção por período prolongado para execução de tarefas; perda de recompensas, como medalhas;

“comunicações aos pais para castigos maiores”; e, em último caso, expulsão da escola (Província do Gram-Pará, 1871a, p. 24).

Ao enunciar que, nos casos mais graves, o professor deve recorrer aos pais dos alunos para a aplicação de castigos maiores, o regulamento possibilita a transferência da responsabilidade punitiva que recorre ao castigo físico ao âmbito familiar, isentando a instituição escolar de qualquer sanção corporal. Essa medida pode ser lida como uma tentativa de limitar formalmente os castigos físicos no espaço escolar, ao mesmo tempo em que não os proíbe expressamente. A omissão de qualquer proibição direta dos castigos físicos nessa legislação permite uma leitura ambígua e até conivente com a prática disciplinar que recorria ao castigo corporal.

Nesse sentido, o artigo 48 determinava que cada escola poderia estabelecer, em seus regimentos internos, os meios disciplinares para o exercício escolar (Província do Gram-Pará, 1871a, p. 24), revelando certo grau de descentralização e relativização normativa no tratamento da punição escolar. Essa medida possibilitava variações nas práticas disciplinares entre os diferentes ambientes da Instrução Pública, dificultando a responsabilização institucional por abusos ou excessos, uma vez que a regulação da disciplina dos alunos passava para o plano particular de cada escola.

A racionalidade que permeia esse dispositivo legal corresponde ao que Foucault (2014) denominou de regime de disciplina por normalização, no qual a punição torna-se mais eficaz ao evitar a violência explícita, valendo-se de mecanismos que produzem sujeitos obedientes pela regulação das condutas. No entanto, ao transferir os “castigos maiores” para os pais, o regulamento reafirma a possibilidade do castigo físico como técnica disciplinar, sem romper com a lógica punitiva do suplício ao corpo.

Dessa forma, o regulamento de 1871 não rompeu explicitamente com a lógica punitiva baseada em castigos corporais. Ao contrário, refinou os mecanismos de delegação da punição e implicitamente transferiu aos pais a responsabilidade pelos castigos mais severos, além de delegar às escolas a autoridade para formular seus próprios regimentos disciplinares. Manteve, assim, uma postura de neutralidade institucional quanto aos meios de correção, não eliminando as práticas de violência corporal, mas convertendo-as em uma possibilidade ainda latente do poder disciplinador escolar, mesmo quando intermediadas pelos pais ou tutores das crianças.

É perceptível, ainda que de forma implícita, uma lacuna normativa que possibilitava práticas violentas. O regulamento normalizou o ensino e instituiu estruturas de disciplinamento, mas não protegeu explicitamente os corpos infantis de punições físicas, o que, segundo Foucault (2014), é típico dos dispositivos de poder disciplinar que atuam por normalização e não por

proibição direta, disciplinando não apenas pelo que proíbe, mas pelo que deixa acontecer silenciosamente em nome da normalização.

A ausência de uma proibição formal dos castigos corporais, associada à descentralização normativa das formas de disciplinamento e à transferência da responsabilidade disciplinar mais severa para pais e tutores, evidencia que a preocupação do Estado estava menos voltada para a integridade do aluno e mais focada na manutenção da autoridade escolar e da ordem pública. O corpo infantil, longe de ser protegido, era o principal alvo da disciplina, e sua submissão era vista como parte integrante do processo educativo.

Cabe destacar que as punições delimitadas nesse regulamento refletem uma transição nas práticas punitivas no espaço escolar, aproximando a instrução pública paraense do modelo de poder disciplinar moderno problematizado por Foucault (2014). Embora o documento não expressasse contrariedade explícita às punições físicas, ao tipificar as formas disciplinares, revela uma concepção moderna de punição que se distancia progressivamente do suplício físico e se orienta para mecanismos mais sutis de controle, vigilância e normalização. Entre esses mecanismos, destacam-se o isolamento disciplinar nos “logares de castigos”, a repreensão pública, a sanção por perda de gratificações - recursos que exercem constrangimento -, a punição moral e o disciplinamento do corpo infantil para a produção de condutas dóceis e conformadoras.

Ao analisar as legislações desse período, identifica-se a Portaria de 26 de dezembro de 1871, que instituiu um novo regulamento para o Lyceu Paraense, evidenciando como o regimento interno dessa instituição se articulava com o regulamento geral da Instrução Pública. Nesse documento, a estrutura organizada de fiscalização e inspeção torna-se particularmente latente. Era incumbido ao diretor do Lyceu “vizitar e inspecionar as aulas” dos professores, assim como denunciar as faltas cometidas por estes, contrárias ao regulamento, ao presidente da Província (Província do Gram-Pará, 1871b, p. 121). Aos professores que faltassem “[...] de qualquer modo ao cumprimento de seus deveres” caberia a pena de admoestação e repreensão pelo diretor do Lyceu; e de suspensão do exercício e demissão pelo Presidente da Província (Província do Gram-Pará, 1871b, p. 124).

Em seu artigo 19, o regimento estabeleceu que cabia ao professor a “[...] policia de suas aulas; providenciando para que n’estas haja o maior aceio e decencia possíveis e que os alumnos se comportem com o devido respeito e seriedade” (Província do Gram-Pará, 1871b, p. 123). Para cumprir este dever, o mesmo documento estabelecia as formas de inspeção e meios disciplinares que podiam ser executados pelo professor, e enaltece integração da vigilância na

relação pedagógica das instituições escolares como um dispositivo disciplinar que se aliava ao castigo.

O documento definia a função de “inspector dos alumnos” como responsável por inspecionar as salas de aula; advertir, admoestar e proibir as faltas dos alunos; e denunciar ao diretor do Lyceu aqueles que não cumprissem suas orientações relativas às faltas cometidas (Província do Gram-Pará, 1871b, p. 128). Além da admoestação realizada pelo inspetor, os meios disciplinares incluíam a repreensão e a detenção dos alunos por parte dos professores, bem como a comunicação ao diretor do Lyceu e aos pais ou tutores dos “alumnos delinquentes, para os castigos que julgarem convenientes” (Província do Gram-Pará, 1871b, p. 129).

Esses dispositivos legislativos evidenciam o estabelecimento de uma vigilância hierárquica integrada ao dispositivo disciplinar de maneira específica e funcional, delimitando claramente os agentes responsáveis pela fiscalização e instituindo para esses agentes um poder punitivo contínuo. O exercício desse poder seguia uma ordem hierárquica dentro da instituição escolar, fazendo da função de vigiar uma atribuição regulamentada e definida, essencial para o funcionamento da engrenagem do poder disciplinar (Foucault, 2014). Para disciplinar, o regimento de ensino do Lyceu estabelecia quem punia (diretor, professor, inspetor ou pais) e como punia, aumentando a gravidade da sanção conforme a hierarquia do agente punitivo.

Nesse dispositivo disciplinar, normatizado pelo regulamento do Lyceu, o castigo físico é colocado como uma possibilidade de “castigos convenientes” delegado aos pais e tutores (Província do Gram-Pará, 1871b, p. 129) transferindo a responsabilidade punitiva que recorria ao castigo físico ao âmbito familiar - de forma similar aos “castigos maiores” do regulamento geral de ensino paraense (Província do Gram-Pará, 1871a). No entanto, ao contrário do regimento geral da Instrução pública, no regimento interno do Lyceu, em seu artigo 77, essa instituição escolar deixou explícito a sua contrariedade à ofensas físicas por parte do professor aos seus alunos:

Art. 77.. O professor que maltratar o alumno por palavras inconvenientes ou offendel-o physicamente será suspenso do exercício por 1 a 3 mezes, com perda dos respectivos vencimentos; e no caso de reincidencia, se não for vitalicio será demittido do cargo (província do Gram-Pará, 1871b, p. 135).

O regulamento do Instituto de Educandos Paraenses, instituído pela portaria de 30 de março de 1872, apresentou concepções de fiscalização e disciplinamento semelhantes às das legislações de 1871 até então analisadas. Contudo, distinguiu-se por um caráter ainda mais normativo e coercitivo, sem a proibição explícita que estava presente no regulamento do Lyceu (Província do Gram-Pará, 1871b). Destinado ao ensino profissional e primário de meninos

desvalidos, pertencentes às classes menos favorecidas e órfãos (Província do Gram-Pará, 1872, p. 18), esse instituto apresentava meios disciplinares com peculiaridades em relação aos regulamentos anteriores, dentre as quais destacam-se a designação para a armada do exército como forma de punição por comportamento inadequado e a menção à prisão dos alunos na cadeia do próprio instituto.

No capítulo V do regulamento, dedicado à disciplina dos educandos, determina-se que estes deveriam cumprir suas obrigações com respeito, prontidão e obediência militar (Província do Gram-Pará, 1872, p. 21). Para garantir a manutenção dessa obediência, o artigo 37 delimita os meios disciplinares aplicáveis, que incluem: repreensão particular e pública; privação de recreio e de passeios; trabalho fora dos horários designados; servir à mesa os companheiros e realizar outros trabalhos que possam causar constrangimento; prisão de um a quatro dias no xadrez da instituição; e, como medida extrema, a expulsão.

O artigo 40 do regulamento estabelecia que os educandos que não demonstrassem progresso ou “não dessem esperanças” seriam enviados para servir na armada ou exército (Província do Gram-Pará, 1872). Essa disposição revela uma articulação clara entre o poder disciplinar e a maquinaria política estatal (Foucault, 2014), pois, ao mesmo tempo em que o instituto forma e vigia seus educandos, também destina e controla seus corpos para finalidades externas; neste caso, o aparato militar do Estado e a formação para o trabalho. Essa prática expõe uma dimensão utilitária da disciplina, na qual o fracasso educativo não gera reeducação, mas sim o deslocamento do corpo para outro aparelho disciplinar. A sanção transforma-se, assim, em um mecanismo de realocação funcional, demonstrando que, para os corpos infantis considerados “desviantes” e “sem esperança” (Província do Gram-Pará, 1872, p. 21), o instituto abandona sua pretensão formativa e os converte em soldados, tornando-os sujeitos úteis (ainda que à força) ao projeto político do Estado.

Embora o regulamento não mencione explicitamente castigos físicos, uma particularidade apontada por Costa (2021) e Barbosa (2011) para o contexto paraense, as punições disciplinares do instituto estavam intrinsecamente ligadas ao corpo infantil. Ainda que não aplicasse dores físicas de forma explícita, é legítimo questionar qual corpo não sofreria com uma punição que impunha horas adicionais de trabalho manual extenuante? As sanções disciplinares privavam os educandos da liberdade corporal ao encarcerá-los e restringirem seu uso do espaço e do tempo na instituição; comprimiam o corpo junto à alma do aluno por meio da vergonha e da humilhação públicas, mitigando o caráter espetacular da punição para intensificar seu efeito educativo. Dessa forma, o corpo deixava de ser mero objeto da pena para tornar-se também objeto da representação da punição, na qual se buscava extinguir a força que

levou o aluno a cometer o delito. Conforme Foucault (2014, p. 105), o castigo devia “irritar e estimular o corpo mais do que o erro o encorajava”.

A menção de uma prisão no instituto aponta a reforma da concepção da punição que ultrapassava as ofensas físicas ao corpo para sua sujeição simbólica e moral, que previa o encarceramento fosse pelo trabalho ou por sua separação social. O encarceramento, “com finalidade de transformação da alma e do comportamento” (Foucault, 2014, p. 122), adentrou essa instituição de instrução pública paraense. A privação da liberdade do corpo infantil em um xadrez e sua sujeição a horas a mais de trabalho forçado se constituem em mais uma forma disciplinar de tirania: a prisão “[...] é a escuridão, a violência e a suspeita”, a garantia de vigilância constante de um corpo infantil aprisionado de forma forçada e, por vezes, arbitrária (Foucault, 2014, p. 113).

O regulamento deste instituto apresenta o caráter mais coercitivo entre os analisados, seja ao delimitar uma organização estrita dos espaços e horários que deveriam ser ocupados pelos aprendizes, em que cada instante é destinado ou ao estudo, ou ao trabalho, sistematizando sua vigilância hierárquica contínua; seja ao normalizar as obrigações, proibições e punições, configurando um “jogo de meios para ‘atrair para o bem’ e ‘desviar do mal’” e estabelecendo um complexo aparelho de penalidade corretiva que faz do corpo e da alma das crianças elementos centrais para a intervenção do poder punitivo (Foucault, 2014, p. 119-120).

O descompasso entre o regulamento e as práticas disciplinares nos ambientes escolares foi evidenciado no período de 1871 a 1872, a partir de denúncias localizadas no Jornal *O Liberal Do Pará*. A análise, tanto das legislações como das denúncias de castigos corporais e físicos noticiadas nesse período, permitiu compreender não apenas a permanência da violência como técnica disciplinadora por meio de ofensas físicas ao corpo infantil, mas também inferir que a maior parte das denúncias se davam em escolas afastadas da capital e em associação com problemas de infraestrutura, uma aparente falta de idoneidade dos professores e acusações de isenção estatal frente a esses problemas.

A análise do caso do Lyceu Paraense, tratado integralmente na seção 3.2.3, à luz do Regulamento da Instrução Pública e do Regulamento do Lyceu Paraense (Província do Gram-Pará, 1871b), permite compreender como a institucionalização das práticas disciplinares passou a operar por meio de dispositivos normativos que, ao mesmo tempo em que pretendiam organizar o funcionamento da escola e regular o comportamento dos alunos através de práticas mais pudicas, deixavam lacunas que favoreciam a persistência de práticas de violência ao corpo do aluno.

No caso noticiado pelo jornal *O Liberal do Pará* em 1871, envolvendo agressões físicas praticadas pelo professor Uchôa contra um aluno do Lyceu, a repercussão pública e a mobilização em torno do episódio evidenciaram uma tensão e contradição entre a normativa disciplinar formal do espaço escolar e a prática concreta, que ainda recorria à violência física como instrumento pedagógico. Embora o regimento interno do Lyceu fosse mais explícito ao condenar castigos físicos - como o artigo 77, que previa suspensão e demissão do professor que cometesse tais agressões -, o ocorrido demonstra a dificuldade de efetivação dessa norma diante de uma cultura disciplinar fortemente ancorada na correção física dos corpos infantis.

Essa contradição torna-se ainda mais complexa ao se observar que, no próprio Regulamento da Instrução Pública de abril de 1871, embora tenha sido estabelecida uma estrutura de fiscalização e previstas formas disciplinares mais sutis - como o “logar de castigo” e a comunicação aos pais para punições mais severas -, não havia proibição expressa aos castigos corporais. Ao contrário, ao transferir para os pais a responsabilidade pelas punições mais severas e ao permitir que os regimentos internos de cada escola definissem os meios disciplinares, o regulamento mantinha uma margem normativa que possibilitava a continuidade da violência física como técnica punitiva.

Essa engrenagem normativa de inspeção e punição, típica do poder disciplinar moderno, embora sinalizasse uma modificação das práticas punitivas que antes incidiam brutalmente sobre o corpo, deslocava agora o foco para a alma dos escolares. Contudo, não eliminava a possibilidade do castigo físico, apenas o transferia, social e legalmente, para outros atores e esferas, como o espaço familiar, permitindo à instituição escolar ostentar uma aparência de neutralidade. Ao analisarmos o caso do Lyceu Paraense e as normativas educacionais de 1871, torna-se evidente que o poder disciplinar estava sendo reorganizado a partir de uma racionalidade mais sutil, normatizada e humanizada, mas ainda profundamente marcada pela lógica da sujeição dos corpos infantis.

No que tange a essa mudança na concepção de punição durante o período moderno, a frase de Foucault - “que o poder que sanciona não se macule mais por um crime maior que o que ele quis castigar” (Foucault, 2014, p. 57) - sintetiza de forma precisa o movimento observado, evidenciando a tentativa de afastar a instituição escolar da brutalidade do suplício corporal infantil e, simultaneamente, preservar a eficácia da punição por meio de formas menos visíveis e socialmente mais legitimadas.

Nessa perspectiva, ao prever punições para o professor que ofendesse fisicamente o aluno (estabelecendo a suspensão e, em caso de reincidência, a demissão), o regulamento do Lyceu reflete a tentativa de enquadrar a punição dentro do que Foucault denomina “humanidade



como medida” (Foucault, 2014, p. 74); ou seja, o castigo deveria produzir efeitos morais e normalizadores, sem ultrapassar os limites da violência e do que seria considerado um castigo tolerável.

A denúncia demonstrou que a punição física, ao ser exercida de forma espetacular e ostensiva, como foi o caso do espancamento do aluno “em presença de vários empregados” (*O Liberal Do Pará*, 1871, nº 189), já não era mais aceitável aos olhos de uma sensibilidade jurídica e social em transformação. A escola não podia mais se permitir castigar de forma visível, pois, como destaca Foucault (2014), erro e punição passam se intercomunicar e a maneira como se pune passa a influir sobre a legitimidade e moralidade da autoridade que sanciona o desvio.

Assim, o regulamento do Lyceu, ao punir expressamente o professor que utilizasse ofensas físicas para disciplinar seus alunos (Província do Gram-Pará, 1871b), representa uma tentativa institucional de preservar a autoridade do mestre sem comprometer a imagem da escola como espaço de civilidade e moralização. A norma não elimina o poder de punir, mas tenta civilizá-lo, inscrevê-lo em procedimentos reguladores, fiscalizadores e hierárquicos, para evitar que o próprio sistema se macule por uma punição que se revele mais bárbara que o desvio que pretendia corrigir.

No caso do Lyceu Paraense (*O Liberal do Pará*, 1871, nº 189), observa-se também como a organização normativa da vigilância hierarquizada se manifestava na prática. O diretor do colégio, responsável, segundo o regulamento do Lyceu, pela inspeção e denúncia de irregularidades cometidas pelos professores, foi acusado de omitir-se intencionalmente de seu dever fiscalizador, favorecendo o mestre envolvido no episódio. O professor, por sua vez, que deveria comunicar ao diretor e aos pais a transgressão de comportamento do aluno vítima da agressão, conforme previsto tanto no regimento do Lyceu quanto no regulamento geral do Ensino, também foi acusado de não ter feito essa comunicação. Ademais, o presidente da Província, autoridade competente para suspender ou demitir o professor em casos de falta grave, conforme estabelecido no artigo 22 do regulamento do Lyceu, só veio a suspender o professor após intensas acusações públicas de omissão e conivência estatal diante do caso.

Assim, o caso do Lyceu é revelador do que Carlo Ginzburg (2006) aponta como valor heurístico do excepcional, no qual o potencial explicativo de um caso, aparentemente trivial, pode revelar estruturas sociais, normas culturais e práticas cotidianas mais amplas. A acusação pública de espancamento de um aluno por um professor em 1871 (*O Liberal Do Pará*, 1871, nº 189) ilumina aspectos do funcionamento do cotidiano da escola, das relações de autoridade docente, das estratégias de disciplinamento sobre a infância e da legitimidade da punição no

contexto histórico em questão, aspectos que, vistos apenas da análise da legislação, poderiam permanecer invisíveis ou silenciados.

Nessa perspectiva, a denúncia pública desse caso de violência não apenas rompe o silêncio sobre práticas normalizadas, mas evidencia como a legalidade vigente administrava, tolerava e regulava a violência como tecnologia para a disciplina em ambientes escolares da Instrução Pública paraense. Ao mesmo tempo em que o regulamento do Lyceu condenava expressamente as agressões físicas praticadas por professores, o caso noticiado evidenciou a dificuldade de efetivar essa norma frente às redes de proteção institucional e às ambiguidades legais da época. Destacam-se, por exemplo, a neutralidade da proibição dos castigos físicos no Regulamento de Instrução Pública de 1871 e as disposições do Código Criminal de 1830, que mantinham a contradição jurídica entre o “castigo moderado” - entendido como violência justificável quando praticado pelo mestre em relação ao aluno - e a caracterização da violência como crime de responsabilidade do professor enquanto funcionário público.

Embora o Regulamento da Instrução Pública de 1871 propusesse uma reorganização do poder disciplinar escolar sob uma perspectiva mais moderna, normalizadora e normativa, na prática ele não conseguiu inibir nem a persistência da violência física como método disciplinar, nem a negligência em relação a outros aspectos da instrução pública. Outras três denúncias publicadas no jornal *O Liberal do Pará* relatam, não apenas o uso de castigos corporais nas escolas primárias, mas também as condições físicas precárias das instituições (frequentemente instaladas na própria residência do professor) e a isenção do Estado diante desses problemas.

Cabe pontuar que nenhuma dessas notícias obteve a disseminação e cobrança por soluções como a do Lyceu. Acreditamos que esse silenciamento se deve ao lugar marginal que era ocupado pelas escolas de ensino primário, principalmente de as de regiões afastadas da capital, voltadas para a instrução da classe popular (Gondra; Schueler, 2008). Por outro lado, havia um lugar de prestígio ocupado pelo lyceu, colégio que ofertava inicialmente o ensino primário superior e secundário, posteriormente apenas o ensino secundário, e que era voltado ao preparo para o ensino superior, e consequentemente, para classes mais abastadas da sociedade paraense.

Noticiada na edição de número 131, de 14 de junho de 1871, na coluna “Publicações á Pedido”, foram feitas acusações de abuso por parte do professor aos alunos da comarca de Macapá do Estado do Pará.

Macapá 5 de Junho de 1871.  
Sr. Redactor.

E' esta a terceira vez que viemos a imprensa, para lembrar ao sr. director da instrucção publica; as justas accusações que temos feito por este jornal contra o actual professor d'esta cidade Manoel José de Pinho, que resumimos nos seguintes pontos principaes: 1.º funcionar a aula em a casa da moradia do professor que se acha com a cumieira quebrada, e por momentos a desabar, podendo esse acontecimento dar-se em occasião em que os meninos se achem na aula e ficarem todos victimas dessa catastrophe; 2.º abusos do dito professor pela indisposição com muitos paes de familia, que por essa razão tem deixado de mandar seus filhos para a aula, sendo a occasião do ensino a que julga mais propria para derramar sua bilis contra seus desaffectedos nas pessoas de seus filhos, já por meio de palavras e castigos, e até empurrando os pela porta fóra; 3.º irregularidade no ensino; como temos denunciado em nossas anteriores reclamações, sendo uma das maiores a falta de hora certa para a abertura da aula constando-nos que os alumnos entrão uns as duas e tres horas e outros ainda mais tarde, de forma que estes entrão quando os outros estão para sahir; além disso pouco estudão por que os que não andão mendigando agua para saciar a sêde andão a gasear e a fumar seu cigarrinho. O sr. delegado da instrucção bem podia olhar, para estas cousas, e se não notado, ao menos uma providencia podia a dar fim de evitar desgraças, qual a da mudança da aula para outra casa que não ameace com suas ruinas matar os alumnos. Somos tres amigos da instrucção (*O Liberal Do Pará*, 1871, nº 131).

Essa matéria expôs uma série de disfunções no sistema de instrução pública da época, especialmente em relação à negligência institucional, à precariedade da infraestrutura escolar e à persistência da violência por meio dos castigos físicos no ambiente escolar. Ao denunciar a escola como um local em ruínas, “com a cumieira quebrada” prestes a desabar (*O Liberal Do Pará*, 1871, nº131), se destaca o abandono estrutural do se constituía escola pública na época, denunciado como um ambiente inseguro, improvisado e precário. Essa notícia reflete a falência do aparato normativo, da hierarquia de vigilância normatizada e a fragilidade das políticas de infraestrutura escolar e educacionais na província, principalmente nos ambientes escolares fora da capital paraense.

Destacado como segundo ponto de acusação, a denúncia acusa o professor de utilizar o momento de ensino e o ambiente escolar, como palco para desferir represálias pessoais contra os filhos de quem têm desafetos, “derramar sua bÍlis contra seus desaffectedos nas pessoas de seus filhos” (*O Liberal Do Pará*, 1871, nº 131). Esse trecho revela um uso privado e abusivo do poder disciplinar, onde o professor instrumentaliza sua posição de autoridade para castigar não o comportamento dos alunos, mas a desavenças com os pais dos escolares. A menção a castigos e empurrões, “empurrando-os pela porta fóra” (*O Liberal Do Pará*, 1871, Nº 131), indica que a punição física ainda era uma prática presente nos ambientes escolares, mesmo após o novo regulamento de 1871, e o corpo da criança continuava sendo o suporte direto da correção violenta, vinculada tanto a critérios objetivos de disciplina, quanto ao uso privado do poder de castigar.

A utilização de castigos físico é mais clara na denúncia de um professor de Baião publicada na edição de número 164, de 26 de julho de 1871, na coluna “Publicações á Pedido”.

Baião, 18 de Julho de 1871.

Sr. Redactor.

Continuo ainda à dar-lhe noticias d'esta localidade.

A nossa eschola publica, está actualmente sob a direcção do substituto Honorato Dias da Rocha, ultimamente nomeado para substituir a José Ignacio da Rocha, que foi dimittido por não poder exercer esse cargo, em vista das incompatibilidades que tinha, as quaes mais de uma vez denunciámos ao publico. Declaramos a má sorte dos nossos jovens condistrictanos, cuja educação tem sido a mais irregular, que imaginar se póde, desde 1868 que daqui se retirou o finado professor Manoel Joaquim Pereira Vianna, de saudosa memoria. E' só n'uma epocha desta, que pode ser confiada a educação da mocidade, á um Honorato Dias e a outros em circunstancias taes; que longe de possuir as qualidades necessarias, para desempenhar o logar que occupa; só se esmera em dar palmatoadas nos alumnos, como fez no dia 8 do corrente, que, querendo dar maior expansão à sua sapiência, formou os em uma fileira, e deo sobre elles uma descarga palmatorial, que os pobres meninos deram mil louvores ao Altíssimo quando se viram livres de semelhante combate! Pedimos ao sr. diretor da instrucção pública, que ponha um paradeiro á um tal procedimento, e que se compenetre da sorte dos jovens belenenses, que com mestres de igual jaez, jamais receberão uma educação capaz; visto que do delegado litterario desta villa, nada podemos esperar [...] (*O Liberal Do Pará*, 1871, Nº 164).

Vemos nessa denúncia um relato explícito de violência física, na qual os castigos corporais foram realizados de forma coletiva. Centrada na figura do professor Honorato Dias da Rocha, acusado de conduzir a escola com brutalidade recorrendo a castigos físicos em série, a notícia descreveu de forma performativa a utilização de palmatória para castigos físicos dos alunos, indicando que professor “formou os em uma fileira, e deo sobre elles uma descarga palmatorial, que os pobres meninos deram mil louvores ao Altíssimo quando se viram livres de semelhante combate!” (*O Liberal Do Pará*, 1871, nº 164).

A prática desse castigo físico massivo, descrita ironicamente como um “combate”, remete diretamente à crítica foucaultiana da punição como espetáculo do suplício, uma forma de demonstração de poder sobre os corpos (Foucault, 2014). As próprias analogias feitas pelo denunciante, como “descarga palmatorial”, “combate” e “louvores ao Altíssimo”, reforçam a dimensão espetacular do castigo aplicado pelo professor. A escolha vocabular, que oscila entre ironia e indignação, evidencia uma crise de legitimidade do poder punitivo docente naquele contexto, em que a escola, que deveria ser o espaço do cuidado, da formação moral e da instrução civilizatória, é denunciada como um ambiente de violência e desmoralização, marcado pelo descaso das autoridades.

Na edição de nº 169 do *O Liberal Do Pará*, de 30 de julho de 1872, é publicada uma denúncia pública endereçada ao Presidente da Província do Grão-Pará sobre o comportamento do professor Raimundo José de Lima, da vila de Cintra de Vigia (*O Liberal Do Pará*, 1872, nº 169). Além de conduta imprópria, o professor é acusado de insultar o pároco da localidade e de ameaçar um professor substituto (*O Liberal Do Pará*, 1872, nº 169). A denúncia reforça a ideia

de que o professor transgredia os limites de sua profissão e o acusa de de está fora de seu “juízo”:

[...] Si o professor Raymundo José de Lima estivesse em seu perfeito juízo, repetimos, estivessem convencidos que cuidaria antes de cumprir os seus deveres, melhor do que o fez aqui, onde se viu obrigado a responder a duas representações dadas por seus próprios amigos como delegados litterarios, sendo uma, por ter abandonado a sua escola sem licença, e outra, por ter castigado corporal e excessivamente a um seu alumno. (*O Liberal Do Pará*, 1872, nº 169).

Esta denúncia, mostra como o poder disciplinar ainda recorria a sanção ao corpo infantil e permanecia impune nas brechas deixadas pelas normativas oficiais. Nas três matérias, a crítica à autoridade pública é central. Embora o Regulamento da Instrução Pública de 1871 tenha delineado uma estrutura de fiscalização e de poder punitivo da instrução pública, a atuação concreta desses agentes era muitas vezes ineficaz ou inexistente, especialmente em localidades mais afastadas da capital da província.

Na notícia de Baião, inclusive, é dito que “do delegado litterario desta villa, nada podemos esperar” (*O Liberal Do Pará*, 1871, nº 164); a matéria da comarca de Macapá termina com um apelo direto ao “delegado da instrucção” que “bem podia olhar para essas cousas” (*O liberal do Pará*, 1871, nº 131).; e a da Villa de Cintra finaliza sua denúncia pedindo “ao menos um caustico, por piedade” (*O Liberal Do Pará*, 1872, nº 169).

Essas interjeições carregam um tom de frustração e clamor público diante da inércia das autoridades frente aos problemas educacional da província do Pará. A denúncia da Villa de Cintra (*O Liberal Do Pará*, 1872, nº 169) utilizou uma linguagem metafórica para pedir ao menos uma palavra dura, uma advertência severa, uma marca de censura pública, como se fosse um ‘cáustico’ aplicado sobre a ferida moral aberta pelo abuso do professor, que deixassem uma marca simbólica, uma repreensão incisiva, por piedade.

A forma como os episódios de castigos foram noticiados (*O Liberal Do Pará*, 1872, nº169; 1871, nº164) ironiza não apenas a conduta do professor, mas também o silêncio das autoridades diante da repetição desses castigos. Não se tratavam apenas de casos isolados de violência como disciplinadora dos alunos: tratava-se de um reflexo da estrutura institucional que, ao invés de extinguir os castigos corporais, os manteve como possibilidade implícita, sob a aparência de legalidade e disciplina.

Podemos inferir, que, por vezes, essa omissão institucional, não era uma ausência de poder, mas uma forma de exercício dele (Foucault, 2014). O silêncio, a não intervenção, a descentralização da punição, como a delegação aos pais ou aos regimentos internos das escolas, se constituíram técnicas do poder disciplinar, que agiam menos por proibição direta e mais por

tolerância estratégica, possibilitando a continuidade de práticas de castigos corporais sem responsabilização direta da autoridade política da época.

Portanto, a fragilidade institucional das escolas primárias e a abstinência de responsabilização estatal mantiveram o corpo infantil como alvo do poder punitivo, vulnerável a práticas autoritárias, brutais e arbitrárias no espaço escolar. As matérias denunciavam a inoperância da fiscalização e a persistência da violência como instrumento disciplinador nos ambientes escolares paraenses, mesmo sob um regime disciplinar que se pretendia moderno e racionalizado. As análises dessas denúncias, em articulação com as legislações da época, demonstram como o poder disciplinar nas instituições escolares paraenses operava por meio de uma lógica de vigilância e punição, na qual o corpo infantil ocupava posição central, ora como alvo de correção moral, ora como sujeito submetido a castigos corporais.

As normativas de 1871 e 1872 buscavam sofisticar o controle escolar e amenizar a materialidade da punição, mas o regime disciplinar continuou a exercer seus efeitos sobre os corpos, mesmo por vias indiretas, silenciosas ou institucionalmente delegadas. Dessa forma, a contradição central dessas denúncias revela a própria contradição do regime disciplinar escolar do período imperial: a tentativa de se apresentar como moderno, legalista e racional, através de mecanismos moralizadores e normalizadores, enquanto ainda permitia o recurso à força sobre os corpos infantis, desde que essa força permanecesse no limiar entre o invisível e o justificável.

Assim, o castigo constituiu-se como técnica essencial à manutenção da ordem escolar, mas seu exercício passou a demandar cada vez mais discrição e moderação, devendo, nas palavras de Foucault (2014, p. 74), ter a “humanidade como ‘medida’”. Na prática, entretanto, frequentemente se dissociava do ideal de humanidade que o próprio regulamento buscava incorporar.

#### **4.2.3 A docilidade do corpo infantil entre a gratificação e a sanção nos regulamentos das instituições de ensino paraense (1873): a sanção normalizadora como técnica disciplinar de estímulo à eficiência educativa.**

Durante esse período não encontramos uma regulamentação da instrução pública que alterasse a de 1871 (Província do Gram- Pará, 1871a). Apenas dois regulamentos de instituições de ensino, do Instituto de Educandos Artífices Paraense e do Collegio Nossa Senhora do Amparo. No que tange a disciplina dos alunos, ambos tratam das gratificações e sanções, conceitos que aprofundaremos nesta subseção.

Em portaria de 5 de novembro de 1873, é instituído novo Regulamento do Instituto de Educandos Artífices Paraense. Com poucas alterações em relação ao de 1872 (Província do

Gram-Pará, 1872), o regulamento modificou a responsabilidade pelas contas do instituto e estabelecimento de pecúlio aos estudantes; criou novas oficinas de ofícios; o controle e divisão tempo dos alunos foi mais detalhado; fez modificações sobre as obrigações do médico do instituto e nas disciplinas oferecidas na instituição (Província do Gram-Pará, 1873a)<sup>2</sup>.

No que tange às normalizações disciplinares, não houve mudanças significativas neste regulamento, que mantém uma normativa coerciva, englobando o aparelho complexo de penalidades corretivas instituído no ano anterior. Reforça-se a lógica disciplinar estrita, estabelecida por meio de uma rede hierarquizada de fiscalização, na qual o professor desempenha papel central nessa engrenagem normativa.

Em seu artigo 46, estabelecem-se as competências do professor: no § 1º, exige-se que os docentes compareçam com “toda a decência”, vestindo-se adequadamente e não deixando os alunos sozinhos durante as aulas (Província do Gram-Pará, 1873a), enfatizando a moralização da figura docente, tanto em sua aparência quanto na responsabilidade contínua de vigilância sobre os educandos.

O § 2º determina que os professores registrem sua presença diretamente ao diretor (Província do Gram-Pará, 1873a), reforçando a vigilância recíproca e hierarquizada, na qual o professor vigia os alunos enquanto o diretor supervisiona o professor. Já os §§ 3º a 6º detalham os deveres formais do professor, tais como a assinatura de registros, o cumprimento dos horários, a observância dos regulamentos e a comunicação efetiva com a direção. Essa estrutura visava a padronização do funcionamento escolar, o que Foucault (2014) caracteriza como normalização das práticas.

É no §7º que o regulamento confere ao professor o direito de punir e repreender os alunos em caso de desobediência, mas apenas “com moderação” (Província do Gram-Pará, 1873a), conservando a lógica do “castigo moderado” observada desde o Código Criminal de 1830. A ambiguidade da expressão continuava a abrir espaço para arbitrariedades, ao mesmo tempo em que ocultava o poder de punir do professor sob a aparência de razoabilidade e moderação.

Nos §8º e §9º do mesmo artigo foi determinado que os professores deveriam incutir nos alunos “amor à ordem e à obediência” e penalizar aqueles que não fossem “assíduos às aulas e lições” (Província do Gram-Pará, 1873a). Essa determinação confirma o papel da escola como

---

<sup>2</sup> Sobre o detalhamento dessas modificações na legislação e o aprofundamento sobre a educação de crianças nesse instituto no período imperial paraense sugere os trabalhos de Raíssa Costa (2021) e Andresson Barbosa (2011).

mecanismo de adestramento social e subjetivação disciplinar, e reforça o controle sobre os educandos.

O regulamento continua a reforçar a racionalidade de um poder que visa moldar comportamentos, moralizar condutas e produzir sujeitos obedientes, abarcando tanto os alunos quanto os próprios professores. A função docente aparece nessa normativa como peça fundamental da maquinaria disciplinar, operando sob uma vigilância hierárquica, exercendo uma correção moderada e administrando a distribuição do tempo, da presença e da avaliação.

O regulamento do Instituto de Educandos Artífices Paraense, de 1873, dá continuidade à consolidação de um modelo disciplinar rígido e coercitivo. Ainda voltado para crianças pobres, órfãs e socialmente vulneráveis (Província do Gram-Pará, 1873a), ele normatiza a disciplina dos educandos sob a égide da intensidade e severidade dos castigos. Concebidos como dispositivos disciplinares e mecanismos de controle, os castigos previstos vão desde repreensão verbal e humilhação até o encarceramento do corpo infantil por meio de horas suplementares de trabalho e permanência no xadrez da própria instituição. Além disso, estabelece-se a destinação forçada dos alunos considerados “sem esperança” para o exército ou a armada (Província do Gram-Pará, 1873a).

Tais práticas punitivas não visavam apenas punir, mas reformavam a conduta pela dor simbólica e pela sujeição do corpo e da alma, tornando o próprio aluno um agente da normalização. A humilhação e o encarceramento, combinados ao controle rigoroso do tempo e espaço institucional, transformava mo ambiente escolar paraense em uma engrenagem punitiva contínua, cujo objetivo não era somente ensinar, mas vigiar, corrigir e sujeitar. O regulamento do Instituto de Educandos Artífices Paraense (1872, 1873a) representou o ápice da racionalidade disciplinar do período, em que o poder se infiltrava nos mínimos detalhes da vida escolar, e o corpo infantil se tornou o principal alvo e veículo do exercício do poder punitivo.

O artigo 38 dessa legislação, ao estabelecer que "receberão com docilidade as correções que lhe forem impostas" (Província do Gram-Pará, 1873a), explicita a expectativa de submissão absoluta dos educandos frente à autoridade disciplinar da instituição escolar. Revela não apenas uma norma de conduta, mas uma concepção de sujeito: espera-se da criança sua aceitação dócil e resignada. Nesta perspectiva, “o agente da punição deve exercer um poder total, que nenhum terceiro pode perturbar; o indivíduo a corrigir deve estar inteiramente envolvido no poder que se exerce sobre ele” (Foucault, 2014, p. 128).

Sob a ótica de Michel Foucault (2014), tal prescrição materializa uma forma de poder disciplinar que não se contenta em intervir nos comportamentos, mas busca produzir subjetividades obedientes e corpos dóceis. A docilidade exigida não se refere apenas à



passividade física diante da punição, mas a uma internalização do controle, no qual o próprio educando deve incorporar a lógica punitiva como parte de sua formação (Foucault, 2014). Esse tipo de designação normativa transforma a punição em um instrumento de normalização que atingia simultaneamente o corpo e a alma. A docilidade era uma virtude esperada e prescrita, consequentemente vigiada e exigida dentro de um aparelho disciplinar consolidado, que buscava o domínio completo dos corpos infantis para torná-los úteis e obedientes.

Nesse sentido, o corpo treinado e sancionado, e a alma humilhada e manipulada, configuravam-se como tecnologias de poder, modalidades do exercício do punir. Os castigos, nesse contexto, eram técnicas de coerção dos indivíduos, normatizadas em leis que visavam formar “[...] o sujeito obediente, o indivíduo sujeito a hábitos, regras, ordens, uma autoridade que se exerce continuamente sobre ele e em torno dele, e que ele deve deixar funcionar automaticamente nele” (Foucault, 2014, p. 128).

Esses regulamentos evidenciam um corpo infantil submetido a proibições, limitações e obrigações, sob controle minucioso do tempo e do espaço que ocupava, numa vigilância hierárquica e constante de suas ações. Era instaurado um sistema de adestramento que colocava esse corpo em uma relação de docilidade-utilidade, caracterizando o que entendemos por “disciplina” (Foucault, 2014).

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica de poder” [...]; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, “corpos dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos de obediência) (Foucault, 2014, p. 135-136).

Nessa perspectiva, o poder disciplinar visa um corpo que funcione segundo padrões de eficiência, precisão e rendimento, um corpo treinado para agir da maneira correta, no ritmo certo, com o gesto adequado, em um sistema de coerção e vigilância constante. A disciplina define as técnicas e métodos usados para dominar e dirigir o corpo, que nem sempre se dá por meio da violência direta, mas sempre por uma fiscalização e normalização que atuam detalhadamente sobre o corpo, vigiando, avaliando e corrigindo seus gestos, comportamentos e posturas.

O regulamento do Instituto de Educandos Artífices Paraense (Província do Gram-Pará, 1873a) – assim como os outros regulamentos da Instrução Pública da Província até aqui analisados –, ao organizar e ordenar o ambiente escolar, enfatiza o controle da atividade dos alunos, estabelece hierarquias e define funções diferenciadas entre aqueles que faziam parte da

instituição de ensino, além de táticas para o disciplinamento. Essa regulamentação estabelece os três instrumentos que compõem o poder disciplinar definido por Foucault (2014, p. 167): o olhar hierárquico, exercido por meio da fiscalização e de seus agentes, bem como pela distribuição do poder punitivo, que depende do lugar ocupado por cada agente na hierarquia escolar; a sanção normalizadora, manifestada pelos castigos e gratificações previstos no regulamento; e os exames, que funcionam como forma de avaliação capaz de qualificar, classificar e punir os estudantes conforme seu desempenho.

Embora tanto o olhar hierárquico quanto os exames se relacionem ao exercício do poder punitivo na disciplinarização dos alunos, é na sanção normalizadora que se dá a maior inter-relação entre poder disciplinar e punição. Isso ocorre por meio dos castigos corretivos, que impõem coerção, e das gratificações, que promovem a normalização. Ao sancionar as ações e comportamentos dos alunos com precisão, classificando-os em bons e maus, a disciplina recompensa e estabelece promoções, conferindo lugares diferenciados de poder na hierarquia escolar conforme as qualidades e aptidões dos estudantes; ao mesmo tempo, penaliza, pune, degrada ou rebaixa os considerados maus, enquanto premia os considerados bons (Foucault, 2014).

A punição, nessa perspectiva disciplinar, “[...] não passa de um sistema duplo: gratificação-sanção. E é esse sistema que se torna operante no processo de treinamento e de correção” (Foucault, 2014, p. 177). A combinação de recompensa e punição, de gratificação e sanção, constitui uma forma de governo dos corpos escolares presentes nos regulamentos da Instrução Pública paraense, e visou a formação de sujeitos que buscavam aprovação para evitar a correção pública, no intuito de torná-los mais facilmente moldáveis e dóceis.

No regulamento do Instituto de Educandos Artífices Paraense os meios disciplinares são associados às proibições e punições corretivas que deveriam ser seguidas ou aceitas com “respeito, promptidão e obediencia militar” (Província do Gram-Pará, 1873a, n. p.). As gratificações são normatizadas em um capítulo separado do que trata da disciplina, sob a denominação de prêmios (Província do Gram-Pará, 1873a). De acordo com esse regimento, havia anualmente prêmios, em forma de medalhas, de capacidade moral, intelectual e industrial, no qual, o primeiro era “[...] conferido ao alumno, que durante o anno, tiver tido o melhor comportamento; o segundo, ao que tiver mostrado mais talento e applicação nas aulas; o terceiro ao que, alem dos conhecimentos theoricos, tiver executado algum trabalho da arte de primor” (Província do Gram-Pará, 1873a, n. p.).

Os premios serão conferidos pelo Presidente da Província, ou pelo commissario, o qual, na occasião de collocar as medalhas, para o que se levantará com todos os

assistentes, exortará os educandos premiados a prosseguirem no caminho da virtude e da aplicação, afim de servirem de exemplo aos seus companheiros [...] (Província do Gram-Pará, 1873a, n. p.).

Observa-se que os prêmios instituídos pelo regulamento não se configuram apenas como formas de reconhecimento simbólico, mas constituem mecanismos centrais da lógica disciplinar descrita por Foucault (2014). O cerimonial de entrega das medalhas, realizado publicamente e acompanhado de uma exortação moral por parte da autoridade, fosse o presidente da província ou o comissário, reforçava o valor disciplinar da premiação como forma de modelar condutas desejáveis e promover a internalização das normas institucionais. Nessa prática de premiação pública, a recompensa atua simultaneamente como incentivo e coerção simbólica. O aluno premiado torna-se um modelo, um corpo a ser imitado, incorporado assim à engrenagem do poder disciplinar como vetor da sua reprodução.

A distinção entre os tipos de prêmio moral, intelectual e industrial, reforça ainda a lógica classificatória que articula diferentes formas de excelência ao projeto formativo do instituto: moralidade e obediência, rendimento cognitivo ou intelectual, e produção técnica ou ofíciosa. Dessa forma, o prêmio não apenas gratifica o corpo infantil idealizado, mas também reforça a hierarquia entre os educandos, promovendo sua diferenciação e ordenação com base na utilidade atribuída (Foucault, 2014). Ao disciplinar, a comparação entre os alunos deveria estimular a competição regulada e o autocontrole, de modo que os corpos infantis fossem não apenas vigiados, mas também se tornassem autovigilantes, pois o desejo de reconhecimento e a ameaça da punição funcionavam como dispositivos para a interiorização das normas.

O regulamento (Província do Gram-Pará, 1873a) evidencia que, paralelamente ao sistema de premiações, existia uma estrutura igualmente complexa de punições disciplinares que, embora não envolvessem castigos corporais explícitos, tinham como objetivos a submissão, a vergonha e o encarceramento do corpo infantil. O aluno punido, em contraste com o premiado, era retirado da visibilidade positiva e deslocado para espaços de correção silenciosa, por meio de repreensões, humilhações, privação de atividades e até mesmo da sua liberdade. Conforme já observado por Foucault (2014), essas sanções não visam mais o suplício físico, mas a transformação do comportamento e da alma, atuando sobre os corpos de forma contínua e calculada.

A Portaria de 27 de novembro de 1873 instituiu o Regulamento do Colégio Nossa Senhora do Amparo, que em seu Capítulo XVII, sobre os Prêmios e os Castigos das Alumnas (Província do Gram-Pará, 1873b), apresenta uma estrutura disciplinar coerente com o modelo de poder punitivo analisado por Foucault (2014). Assim como no Instituto de

Educandos Artífices Paraense, esse regulamento organiza o cotidiano escolar das meninas a partir do controle de suas atividades, da vigilância de suas ações e comportamentos e através de mecanismos de sanção normalizadora que operam tanto pela gratificação quanto pela sanção, reiterando o uso de prêmios e castigos como tecnologia disciplinar.

O Colégio Nossa Senhora do Amparo era uma instituição educativa religiosa voltada para a tutela da infância pobre e feminina, orientada por um projeto civilizatório que combinava proteção, doutrinação e disciplinamento (Sabino, 2012) dos corpos infantis. Em forma de internato, as meninas internas no colégio eram vistas como sujeitas vulneráveis ao risco e vícios do mundo. Por esse motivo, o confinamento representava uma forma de isolamento preventivo e moralizante e era articulado ao ensinamento de valores cristãos e normas disciplinares rigorosas (Sabino, 2012).

A educação ofertada no colégio visava a formação feminina para exercer seus papéis familiares, por meio do casamento, assim como para o trabalho como doméstica (Sabino, 2012). Os corpos das meninas deste internato deveriam ser moldados para funções sociais específicas, controladas e legitimadas pela Igreja e pelo Estado, refletidas no regulamento analisado. Nesse documento (Província do Gram-Pará, 1873b), a punição e a recompensa formavam um sistema de modulação constante dos comportamentos desejáveis, buscando não apenas corrigir desvios, mas também prevenir futuras desobediências, por meio da vigilância contínua e da formação moral.

No texto do regulamento, observa-se que o mérito das alunas será reconhecido por meio de prêmios conferidos pela direção da escola, com base no julgamento de seu comportamento e aplicação ao longo do ano letivo (Província do Gram-Pará, 1873b). As alunas que se destacam nesses critérios passam a ocupar uma posição simbólica de excelência, funcionando como exemplos vivos da disciplina ideal. Já os castigos, segundo o regulamento, seguem uma lógica gradual que vai desde a repreensão em particular até a repreensão pública, incluindo punições de ordem moral, restrições às atividades coletivas, perda de privilégios, afastamento das colegas e até isolamento em locais específicos da instituição (Província do Gram-Pará, 1873b).

Tais formas de sanção reafirmam o princípio de que o corpo e a conduta infantil devem estar em constante conformidade com a norma, sob o risco de exposição à vergonha, à privação e ao rebaixamento simbólico. A aluna exemplar, aquela premiada, representa o êxito da disciplina não apenas no plano intelectual, mas sobretudo no moral e comportamental.

A função disciplinar de prêmios e castigos, portanto, não se restringe ao aprendizado escolar, estendendo-se à conformação do caráter, da postura e da moralidade. O corpo da aluna torna-se, assim, tanto alvo quanto veículo da disciplina, moldado pela norma institucional,

regulado por olhares hierárquicos e por uma vigilância cotidiana, e orientado por gratificações que premiam aquelas que atendem ao ideal feminino normativo, ao passo que castigam as que se distanciam desse padrão

O regulamento refletiu a fabricação de um sujeito feminino ajustado aos valores patriarcais e católicos do período, fundamentados na obediência, na pureza e na modéstia, atributos que deveriam ser constantemente avaliados e recompensados ou punidos conforme a norma (Provincia do Gram-Pará, 1873b). Esses atributos se voltavam para a formação de “[...] mulheres exemplares, que, ao se casarem, torna-se-iam ótimas mães de família e esposas [...]” (Sabino, 2012, p. 106). Os prêmios e castigos eram ferramentas centrais de controle e subjetivação, estratégias disciplinares para o adestramento da alma e do corpo feminino, por meio das quais o Estado, e a igreja, operavam conjuntamente na formação da mulher ideal: obediente, disciplinada e moldada às normas patriarcais e religiosas da época; meninas submissas, úteis e virtuosas.

Portanto, ambos os regulamentos representam as formas de aplicação do poder disciplinar na educação pública oitocentista paraenses, que se refletiam a sanção normalizadora dos corpos. A combinação entre premiação pública, vigilância, distribuição hierárquica e punições reguladas, constituiu uma rede de técnicas que visavam não apenas educar, mas formar sujeitos úteis, obedientes e produtivos, sujeitos dóceis em seus comportamentos e desejos, por meio do poder disciplinar. Trata-se, como Foucault (2014) destaca, de um poder que não reprime, mas produz corpos dóceis e mentes disciplinadas, sujeitos ajustados aos imperativos morais, econômicos e políticos da sociedade em que vive.

Embora ambos os regulamentos refletissem a mudança na concepção de punição, que transitava do suplício corporal e do espetáculo violento para uma punição associada ao poder disciplinar, baseada na sujeição, normalização e dominação disfarçada por práticas disciplinares mais “pudicas” (Foucault, 2014); a violência por meio de castigos físicos continuava a ser uma forma recorrente de disciplinar os corpos infantis naquele período.

De modo geral, observa-se que, mesmo diante das tentativas das legislações educacionais paraenses, entre 1870 e 1873, de modificar os meios disciplinares, a prática dos castigos corporais permaneceu frequente no ambiente escolar. Muitas vezes, tais práticas ultrapassavam os limites permitidos por lei, fazendo com que as crianças aprendessem sob o jugo do “terror do mestre” (Nery, 2013). As denúncias publicadas nos jornais reforçam a tese de Foucault (2014) de que a transição para uma punição moderna - menos física, mais “pudica” e internalizada - constituiu um processo desigual, contraditório e lento.

Embora o discurso jurídico começasse a deslocar o foco da punição visível para uma disciplina reguladora, as matérias de jornais demonstram que a prática violenta ainda permanecia. Nesse cenário, os jornais não apenas denunciavam abusos, mas participavam da própria configuração de uma nova sensibilidade disciplinar, que começa a questionar a legitimidade ação violenta como disciplinadora, a qual recorria aos castigos físicos para disciplinar os alunos. Como bem aponta Figueiredo (2016), os jornais oitocentistas tiveram um importante papel na defesa da legalidade e da ordem civil, denunciando “atrocidades corriqueiras” que infligiam a ordem pública e o que era legalizado. No caso do Pará, esse papel foi fundamental para visibilizar as contradições entre a legislação educacional, as práticas dos professores e as formas de poder que moldavam a escola como espaço de disciplinamento dos corpos e das almas infantis.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao perceber a escassez de estudos historiográficos que tratassem da violência infantil como eixo central de análise, este estudo objetivou compreender a concepção normativa de violência sofrida por crianças em ambientes escolares da Instrução Pública paraense no período de 1870 a 1873, por meio de uma investigação que articulou documentos normativos e da imprensa periódica, sob a ótica da história da infância e da teoria foucaultiana (Foucault, 2014).

E, ao recorrer à Análise de Conteúdo (Franco, 2018), identificamos duas categorias que emergiram da leitura crítica das fontes e que permitiram elucidar a violência como “justificável” e como “disciplinadora”, a depender de seu enquadramento normativo. A teoria foucaultiana permitiu compreender que a violência se constituiu uma tecnologia punitiva e do poder disciplinar aplicada aos corpos infantis nos ambientes escolares da Instrução Pública paraense durante o período imperial sob a égide da “moderação”.

A educação ofertada às crianças na segunda metade do século XIX na Província do Pará era marcada por fortes desigualdades sociais e estruturais. A instrução pública, embora reconhecida nos discursos oficiais como essencial para o progresso e civilização da província, apresentava-se, na prática, como um conjunto de ações fragmentadas, insuficientes e seletivas. As fontes analisadas, especialmente os relatórios presidenciais entre 1870 e 1873, revelam um cenário em que as escolas funcionavam em condições precárias, professores eram mal remunerados e pouco preparados, e o povo demonstrava descrédito quanto à eficácia do ensino público.

Por meio de diferentes ambientes escolares existentes no Pará oitocentista, escolas isoladas, colégios, internatos, educandários, oficinas, liceus e asilos, o projeto educativo imperial operava de forma segregadora. Nesse mosaico educacional, a infância paraense se escolarizou de maneira desuniforme, marcada por critérios de classe. Especialmente no caso das crianças desvalidas, concebidas como um perigo potencial à ordem social, e devendo ser regenerada pela educação, pelo trabalho e pela obediência, em especial as escolas do ensino primário. Nesse contexto, a infância era concebida a partir de um modelo funcionalista e hierarquizado. A instrução pública, operava como mecanismo de contenção social e reprodução das desigualdades, ao formar as elites dirigentes e adestrar os filhos e filhas das camadas populares para o trabalho e a obediência.

Os ambientes escolares funcionavam como “quartéis pedagógicos”, como expresso por Matos Júnior (2018), nos quais se valorizava mais a disciplina, a ordem e a docilidade do que o pensamento crítico ou o desenvolvimento pleno da criança. O cotidiano escolar, permeado

por práticas de castigo físico e vigilância moral, evidenciava a naturalização da violência como parte constitutiva da educação paraense. Essa prática era legitimada tanto pelo discurso oficial das autoridades quanto pelas estruturas institucionais, como os educandários, oficinas e companhias de aprendizes, que operavam sob uma pedagogia do tempo e do corpo. O castigo era mais do que uma correção pontual, representava parte de uma cultura disciplinar mais ampla, moldada por interesses do Estado, da Igreja e das elites.

A violência contra crianças foi historicamente naturalizada e legitimada sob a forma de práticas pedagógicas, baseadas na obediência, no castigo e no disciplinamento. A análise do contexto paraense no século XIX, com base em documentos legais e matérias da imprensa periódica, evidenciou um momento de transição entre o poder punitivo tradicional e o disciplinar moderno. Marcado por uma ambiguidade: a violência por meio dos castigos corporais e físicos ainda era praticada, mas começava a ser tensionada por novas formas de sensibilidade social e crítica pública.

As análises revelaram que a violência nos ambientes escolares não apenas era tolerada, mas juridicamente respaldada e normatizada como instrumento legítimo da prática educativa, sendo entendida como justificável à instrução pública. A análise do Código Criminal do Império de 1830, especialmente por meio do artigo 14, §6º, demonstrou como a legislação legitimou o uso da violência por parte de mestres, pais e senhores, como crime justificável, desde que considerado um "castigo moderado". Contudo, a própria noção de moderação era vaga e subjetiva, abrindo margem para abusos e ambivalências jurídicas que colocavam a infância escolarizada sob constante vulnerabilidade.

Essa concepção normativa da violência como justificável aos professores se atrelava à ideia de crime justificável; esse aparato jurídico operava como um dispositivo de controle social: organizava quem podia punir, sob quais circunstâncias, e contra quais sujeitos. No entanto, o código apresentava uma contradição: ao mesmo tempo que considerava os castigos moderados como crimes justificáveis, punia formalmente os excessos de autoridade, dentre eles as ofensas físicas, por parte de funcionários públicos, como estabelecido nos artigos 144 e 145 do mesmo Código. Com isso, institucionalizava-se uma ambiguidade jurídica que transformava o professor em figura ambivalente, simultaneamente mestre disciplinador e funcionário potencialmente violento.

O caso de violência ocorrido no Lyceu Paraense materializou essa ambiguidade. O espancamento do aluno José Miguel de Souza pelo professor Uchôa evidenciou as tensões entre o discurso legal, as práticas institucionais e a opinião pública. A omissão das autoridades provinciais e a pressão exercida pela imprensa revelaram a força das disputas simbólicas em



torno da legitimidade do castigo físico na escola imperial. A denúncia evidenciou uma sensibilidade social sobre o uso da violência, indicando o início de um deslocamento do paradigma punitivo, da dor visível e exemplar para formas mais sutis de correção e normatização.

Portanto, a violência praticada nos ambientes escolares da Província do Pará, longe de ser um desvio ocasional, era parte constitutiva da lógica disciplinar do Império, amparada por um arcabouço legal que a modulava enquanto técnica educativa. A escola oitocentista não era apenas um espaço de ensino, mas também de governo dos corpos infantis, nos quais a dor, a obediência e a normalização eram aplicadas dentro do processo civilizatório. A pesquisa demonstrou que a concepção de violência como prática justificável no âmbito da Instrução Pública, ao mesmo tempo em que sustentava o poder do mestre, escancarava as contradições de um sistema educacional fundado na hierarquia, na dominação e na legitimação da punição.

Essa concepção se relaciona com a da nossa segunda categoria analítica, da violência como disciplinadora. Embora as legislações educacionais locais do início da década de 1870 já comesçassem a refletir uma transição para práticas punitivas mais sutis e regulamentadas, com ênfase em repreensões, suspensões e castigos morais, os castigos corporais ainda eram amplamente praticados, especialmente em regiões periféricas, como demonstram as denúncias publicadas em *O Liberal do Pará*.

A análise dos regulamentos do Lyceu Paraense e da Instrução Primária da província do ano de 1870 mostra que, mesmo diante de proibições explícitas ao uso da violência física por parte dos professores, a prática de castigos corporais ainda era parte do cotidiano escolar paraense. A partir de um exercício excessivo de autoridade, a punição física continuou a operar, muitas vezes sob a aparência de correção moral e disciplinar. O corpo infantil, nesse cenário, permanecia como alvo privilegiado da ação disciplinadora, sendo modelado por práticas coercitivas voltadas à extirpação de desvios e reforço da obediência.

Nas legislações seguintes, embora sinalizassem um deslocamento da punição física para práticas mais sutis, como a repreensão moral, a suspensão, o constrangimento e até formas de encarceramento institucional, não se rompia totalmente a lógica da ofensa física. Persistia um espaço ambíguo que, ao não vedar expressamente em suas normas o uso da violência e da força, mantinha a legitimidade cultural e institucional dos castigos corporais, especialmente nos interiores da província.

A análise foucaultiana permite compreender que, mesmo com a modernização das formas de punir, o corpo da criança continuava sendo o principal alvo da ação disciplinar, seja por meio da dor física, seja pelo constrangimento e pela vigilância constante. As denúncias

publicadas pelo jornal *O Liberal do Pará*, ao exporem casos de violência praticada por professores, revelam uma nova sensibilidade social, que questionava publicamente os excessos e cobrava a ação do Estado. As formas mais visíveis e brutais da punição eram denunciadas e contrapunham a letra dos regulamentos à realidade concreta dos ambientes escolares.

As análises dos regulamentos evidenciam o aprofundamento de uma racionalidade disciplinar voltada à produção de corpos infantis dóceis, úteis e obedientes. Essas normativas consolidam a lógica da sanção normalizadora, descrita por Michel Foucault (2014), como técnica essencial do poder disciplinar. A disciplina escolar oitocentista paraense operava por meio da vigilância hierárquica, da padronização das condutas e da internalização da obediência como virtude.

A figura do professor aparece como peça-chave da engrenagem disciplinar: vigiado por seus superiores e responsável por vigiar e corrigir seus alunos. O tempo, o espaço e os gestos dos educandos eram meticulosamente organizados para garantir sua transformação em sujeitos disciplinados. O regulamento do Instituto de Educandos, por exemplo, associava a disciplina à utilidade prática, premiando a moralidade, o rendimento intelectual e o desempenho em ofícios manuais; o do Colégio Nossa Senhora do Amparo, por sua vez, formava meninas para papéis femininos socialmente prescritos, articulando disciplina religiosa, pureza moral e submissão.

As premiações públicas, com medalhas e discursos morais, atuavam como dispositivos de incentivo e vigilância simbólica. O aluno ou aluna premiado(a) tornava-se modelo de conduta a ser imitado, reforçando hierarquias internas e produzindo um ambiente de comparação, autovigilância e conformidade. A recompensa, portanto, era também uma forma de punição indireta: quem não se adequava era invisibilizado, rebaixado ou excluído do reconhecimento público.

Paralelamente, os castigos mantinham sua função de correção e exclusão. A docilidade exigida dos educandos, como atestado pelo artigo 38 do regulamento do Instituto de Educandos, revela a intenção de submeter não apenas o corpo, mas também a vontade dos alunos, transformando-os em sujeitos que incorporavam o poder que os controlava. A disciplina, então, operava tanto sobre o comportamento visível quanto sobre os desejos e emoções dos educandos.

Apesar das aparências de racionalidade e moderação, os regulamentos ainda autorizavam ou toleravam práticas coercitivas severas, como o envio de alunos “sem esperança” ao exército, o isolamento em celas e o prolongamento forçado do trabalho. Essas práticas coexistiam com a normatização das gratificações, formando um sistema punitivo em que o aluno era simultaneamente ameaçado e seduzido pelo poder disciplinar.

As legislações analisadas evidenciam uma educação pautada na sujeição, que operava por meio de técnicas disciplinares sofisticadas e de violência explícita. A punição deixava de ser apenas castigo visível e passava a ser dispositivo de formação moral, moldando condutas e subjetividades a partir de uma rede de sanções e recompensas cuidadosamente articuladas. A criança, nesse contexto, era treinada para obedecer, para vigiar a si mesma e para desejar o reconhecimento do poder. O ideal disciplinar não era apenas a ordem, mas a eficiência moral, cognitiva e produtiva do corpo infantil, vigilante, obediente e útil.

Desse modo, compreende-se que a violência disciplinadora, no contexto escolar paraense oitocentista, era mais do que uma herança de práticas educativas anteriores: tratava-se de uma tecnologia de poder que buscava moldar o comportamento dos sujeitos escolares, legitimando a punição como meio de formar, corrigir e controlar. A persistência dessas práticas, mesmo diante das proibições legais, evidencia os limites da normatização estatal e a força de uma cultura pedagógica autoritária, que naturalizava o sofrimento como caminho para a obediência e a docilidade.

Assim, a violência disciplinadora se mostrou não apenas como resquício de práticas arcaicas, mas como uma tecnologia de poder que atuava sobre o corpo e a alma da criança, com o intuito de submetê-la às normas e discipliná-la. Essa tecnologia, como descreve Foucault (2014), visava não simplesmente punir, mas transformar o indivíduo, operando por meio de mecanismos de vigilância, coerção e adestramento que perpetuavam relações assimétricas de poder dentro da escola. Mesmo em meio a tentativas de regulação e controle institucional, a violência persistia como elemento estruturante do processo educativo, legitimada ora pela norma, ora pela omissão institucional, ora pelo silêncio social que apenas começava a ser rompido pela denúncia pública.

Dessa forma, tanto a concepção de violência como justificável como da violência como disciplinadora são marcadas por uma ambiguidade que é reveladora de um período de transição do funcionamento do poder punitivo, no qual a violência não desaparece, mas é reorganizada em torno de dispositivos de normalização e vigilância (Foucault, 2014). A atuação da imprensa oitocentista como mediadora dessas denúncias, embora marcada por seletividade, operava como instrumento de visibilidade pública das tensões entre norma e prática, evidenciando o quanto a educação, mais do que espaço de instrução, era também campo de disputa entre legalidade, moralidade e poder disciplinar.

A exposição pública dessas práticas por meio da imprensa sinaliza o início de um deslocamento na sensibilidade coletiva, no qual o corpo infantil passa a ser percebido não apenas como objeto de correção, mas também como sujeito de proteção. Essa mudança, ainda

incipiente, evidencia a ambiguidade do processo de transição entre um regime disciplinar fundado na coação física e outro orientado pela regulação normativa e vigilância moral (Foucault, 2014).

A violência, nesse contexto, já não opera como linguagem oficial do castigo, mas sobrevive mascarada por técnicas de correção, legitimação ou isenção administrativa e justificativas culturais de uma cultura da violência pós-colonial. Assim, ela não desaparece com o advento do poder disciplinar, mas se adapta, e se constitui técnica punitiva e disciplinar dos dispositivos normativos.

As contribuições desse estudo vão em direção a ideia de que a violência é um fenômeno relacional, multidimensional e historicamente situado, cuja compreensão exige não apenas o resgate de suas manifestações ao longo do tempo, mas também a crítica às estruturas que a produziram, legitimaram e que se perpetuam. É pela via do pensamento crítico e da análise histórica de pesquisas como a aqui ensejada que se torna possível desnaturar a violência e contribuir para a construção de práticas sociais, políticas e pedagógicas que não reproduzam, ainda que disfarçadamente, a lógica da dominação.

Este estudo contribui para a ampliação do campo historiográfico da infância ao evidenciar como a violência contra crianças foi legitimada, regulada e institucionalizada nos ambientes escolares da instrução pública oitocentista paraense. Ao articular documentos legais e normativos com fontes da imprensa da época, sob a lente da teoria foucaultiana, a pesquisa desvelou como a escola imperial operava como um espaço de disciplinamento físico e moral, moldando corpos infantis a partir de uma lógica de poder que naturalizava o sofrimento e a submissão. A originalidade da investigação reside em colocar a violência como eixo central de análise e não como mero efeito colateral da educação, permitindo reinterpretar o projeto civilizatório do Império como um regime marcado por práticas autoritárias de contenção social, seletividade e hierarquização da infância.

Como desdobramento desta pesquisa, propomos outras investigações que aprofundem a análise sobre os impactos de tais práticas disciplinares na formação das identidades infantis e na memória coletiva da escolarização no Brasil. Estudos comparativos com outras províncias do Império ou com experiências escolares após esse recorte temporal podem contribuir para identificar rupturas desse objeto, e compreender sua atualidade, a ponto de que, em pleno século XXI, ser necessária a promulgação de uma lei federal para garantir proteção de crianças nos estabelecimentos de ensino.

## FONTES DOCUMENTAIS

BRASIL. **Código criminal do Imperio do Brasil** : anotado com as leis, decretos, avisos e portarias publicados desde a sua data até o presente, e que explicação, revogação ou alteração algumas das suas disposições, ou com ellas tem immediata connexão : acompanhado de um appendice contendo a integra das leis addicionaes ao mesmo codigo, posteriormente promulgadas. Pelo doutor Braz Florentino Henriques de Souza. Nova ed.: Recife, 1858.

O LIBERAL DO PARÁ. **“Que professor!”**. Factos Diversos. Jornal político, commercial e noticioso. Belém, nº 2, 2 de jan. de 1870.

O LIBERAL DO PARÁ. **Publicações á Pedido**. Jornal político, commercial e noticioso. Belém, nº 173, 06 de ago. de 1870.

O LIBERAL DO PARÁ. **Como vão as cousas pelo Lyceo Paraense**. Factos Diversos. Jornal político, commercial e noticioso. Belém, n. 167, 31 de jul. de 1871.

O LIBERAL DO PARÁ. **Sempre o mesmo resultado!**. Factos Diversos. Jornal político, commercial e noticioso. Belém, n. 169, 1 de ago. de 1871.

O LIBERAL DO PARÁ. **Factos diversos**. Jornal político, commercial e noticioso. Belém, n. 170, 2 de ago. de 1871.

O LIBERAL DO PARÁ. **Factos diversos**. Jornal político, commercial e noticioso. O Liberal do Pará, Belém, n. 172, 4 de ago. de 1871.

O LIBERAL DO PARÁ. **A justiça programmatica não toca a todos**. Factos diversos. Jornal político, commercial e noticioso. Belém, n. 179, 12 ago. 1871.

O LIBERAL DO PARÁ. **É bom não esquecer**. Factos diversos. Jornal político, commercial e noticioso. Belém, n. 187, 23 de ago. de 1871.

O LIBERAL DO PARÁ. **Que cynismo!**. Factos diversos. Jornal político, commercial e noticioso. Belém, n. 189, 26 de ago. de 1871.

O LIBERAL DO PARÁ. **Avante, sr. Abel**. Factos diversos. Jornal político, commercial e noticioso. Belém, n. 190, 27 de ago. de 1871.

O LIBERAL DO PARÁ. **Fiat Justitia**. Factos diversos. Jornal político, commercial e noticioso. Belém, n. 194, 1 de set. de 1871.

O LIBERAL DO PARÁ. **Publicações á Pedido**. Jornal político, commercial e noticioso. Belém, n. 131, 14 de jun. de 1871.

O LIBERAL DO PARÁ. **Publicações á Pedido**. Jornal político, commercial e noticioso. Belém, n. 164, 26 de jul. de 1871.

O LIBERAL DO PARÁ. **Vigia**. Seção não editorial. Jornal político, commercial e noticioso. Belém, n. 169, 30 de jul. de 1872.

PROVINCIA DO GRAM-PARÁ. **Portaria de 16 de novembro de 1870** (dá novo regulamento no Lyceu Paraense). Actos do governo da Provincia do Gram-Pará que formão a segunda parte da collecção das leis do anno de 1870. Tomo XXXII. Belém: Typ. do Diario do Gram-Pará, 1870a.

PROVINCIA DO GRAM-PARÁ. **Portaria de 1 de Dezembro de 1870** (Institui o regulamento da instrucção primaria inferior e superior da Provincia do Pará). Actos do governo da Provincia do Gram-Pará que formão a segunda parte da collecção das leis do anno de 1870. Tomo XXXII. Belém: Typ. do Diario do Gram-Pará, 1870b.

PROVINCIA DO GRAM-PARÁ. **Portaria de 20 de abril de 1871** (dá novo regulamento á instrucção publica da provincia). Collecção das leis da Provincia do Gram-Pará. Tomo XXXIII - Parte II. Pará: Typ. do Diario do Gram-Pará, 1871a.

PROVINCIA DO GRAM-PARÁ. **Portaria de 26 de dezembro de 1871** (dá novo regulamento no Lyceu Paraense). Collecção das leis da Provincia do Gram-Pará. Tomo XXXIII - Parte II. Pará: Typ. do Diario do Gram-Pará, 1871b.

PROVINCIA DO GRAM-PARÁ. **Portaria de 30 de março de 1872** (dá novo regulamento no Instituto de Educandos Artífices Paraense). Collecção das leis da Provincia do Gram-Pará. Tomo XXXIV - Parte II. Pará: Typ. do Diario do Gram-Pará, 1872.

PROVINCIA DO GRAM-PARÁ. **Portaria de 5 de novembro de 1873** (dá novo regulamento no Instituto de Educandos Artífices Paraense). Collecção das leis da Provincia do Gram-Pará. Tomo XXXV - Parte II. Pará: Typ. do Diario do Gram-Pará, 1873a.

PROVINCIA DO GRAM-PARÁ. **Portaria de 27 de novembro de 1873** (dá novo regulamento no Colégio Nossa Senhora do Amparo). Collecção das leis da Provincia do Gram-Pará. Tomo XXXV - Parte II. Pará: Typ. do Diario do Gram-Pará, 1873b.

PROVINCIA DO PARÁ. **Relatório do Vice-Presidente da Província do Pará Abel Graça**. 15 de Ago. de 1870a. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/>. Acesso em: Fev. 2024

PROVINCIA DO PARÁ. **Relatório do Presidente da Província do Pará João Alfredo Correa de Oliveira**. 17 de Abr. de 1870b. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/>. Acesso em: Fev. 2024.

PROVINCIA DO PARÁ. **Relatório do Presidente da Província do Pará Abel Graça**. 15 de Ago. de 1871. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/>. Acesso em: Fev. 2024.

PROVINCIA DO PARÁ. **Relatório do Vice-Presidente da Província do Pará Abel Graça**. 15 de Fev. de 1872. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/> Acesso em: Fev. 2024.

PROVINCIA DO PARÁ. **Relatório do Presidente da Província do Pará Domingos José da Cunha Júnior**. 1 de Jul. de 1873. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/> Acesso em: Fev. 2024.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Simeí Santos; PACHECO, Tatiana do Socorro Corrêa; SILVA JÚNIOR, Romeu do Carmo Amorim da Silva (Org.). **Estudos da infância: pesquisas na Amazônia**. Belém: Paka-Tatu, 2023.
- ANTUNES, Lucineide Ferreira de Sá. **A violência doméstica e a influência de fatores sócio históricos, econômicos, políticos e culturais: a experiência das famílias atendidas no Hospital das Clínicas/UFG/Goiânia 2005 a 2010**. 2012. 180 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.
- ARROYO, Miguel. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 787-807, 2007.
- ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- LONGO, Cristiano da Silveira. **A punição corporal doméstica de crianças e adolescentes em livros sobre educação familiar no Brasil (1981-2000)**. 2001. 225 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- BARROS, José D’Assunção. **O campo da história: especialidades e abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BARBOSA, Andreson Carlos Elias. **O Instituto Paraense de Educandos Artífices e a morigerância dos meninos desvalidos na Belém da Belle Époque**. 2011. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.
- BELLONI, Eliane. **Violência e Livro Didático: um estudo sobre as ilustrações em livros de História**. 2005. 213 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Sociedade) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2005.
- BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, fev. 1990.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o Ofício do Historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- BRASIL. **Lei n 13.010 de 26 de junho de 2014**. Estabelece o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante. Brasília, DF, 2014.
- BRASIL. **Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024**. Institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares e tipifica os crimes de bullying e cyberbullying. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 jan. 2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14811-12-janeiro-2024-795244-publicacaooriginal-170834-pl.html>. Acesso em: 10 set. 2025.
- BERNASKI, Joice; SOCHODOLAK, Hélio. História da violência e sociedade brasileira. **Oficina do Historiador**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 43–59, 2018.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

CHARLOUT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, n. 8, 2002.

CAMBI, Franco. Introdução. In: CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Ed. UNESP, 1999, p. 21-40.

CARDOSO, Danielle da Conceição Maués; FERREIRA, Carolina de Cassia Macedo; MIRANDA, Joaquina Ianca; LOBATO, Vivian da Silva. Estudos sobre a violência contra crianças e adolescentes: um debate da escola, um fenômeno na escola e fator de influência do desempenho escolar. In: Joyce Otânia Seixas Ribeiro (Org). **Anais do IX Encontro dos Estudantes de Pedagogia**. Abaetetuba: Ed. Abaeté, 2025. p. 230–234.

CASTANHA, André Paulo. As fontes e a problemática da pesquisa em História da Educação. In: **JORNADA DE HISTEDBR**, 7, 2007, Campo Grande. Anais. Campo Grande: UFMT, 2007, p. 01-14.

CLASTRES, Pierre. **Arqueologia da violência**: pesquisas de antropologia política. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

COSTA, Vivian Chieregati. **Codificação e formação do Estado-nacional brasileiro**: o Código Criminal de 1830 e a positivação das leis no pós-Independência. Dissertação (Mestrado em Filosofia). 2013. 361 f - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

COSTA, Raíssa Cristina Ferreira. **“Nós, os educandos artífices paraenses”**: perfil e trajetória dos aprendizes do Instituto Paraense de Educandos Artífices (1872–1905). Dissertação (Mestrado em História Social da Amazônia) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.

CURY, Carlos. A educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, Eliana; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010, ed. 4, pp. 567 - 583.

DALCIN, Talita. **Os castigos corporais como práticas punitivas e disciplinadoras nas escolas isoladas do Paraná (1857-1882)**. 2005. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

DAMASCENO, Alberto. Notas sobre o sistema educacional “dual” de instrução na província do Pará: uma leitura do “Relatório Gonçalves Dias. In: ARAÚJO, S. M. S.; FRANÇA, M. P. S. G. S.; ALVES, L. M. S. A. **Educação e instrução pública no Pará imperial e republicano**. Belém: EDUEPA, 2015.

DAMASCENO, Alberto; MIRANDA, Joaquina Ianca. Colonização e educação na Amazônia portuguesa (1500-1757). **Educação UFSM**, v. 45, 2020.

DAMASCENO, Alberto et al. A história da educação nos programas de pós graduação em educação na Amazônia: o estado do conhecimento da produção no campo. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 6, p. 55671-55691, 2021.



DAMASCENO, Alberto; PANTOJA, Suellem; MIRANDA, Joaquina Ianca. A doutrina do Higienismo na Revista de Educação e Ensino: Octavio Pires e a higiene dos internatos. **Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo**, v. 7, p. e021015-e021015, 2021.

DAMASCENO, Alberto; MIRANDA, Joaquina Ianca. Origens do Estado do Grão-Pará e Maranhão e a política pombalina: discursos e relações de poder. **Núcleo de Altos Estudos Amazônicos**, v. 24, n. 2, p. 37-61, 2021.

DEBARBIEUX, Éric. Cientistas, políticos e violência: rumo a uma comunidade científica europeia para lidar com a violência nas escolas? In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (org.). **Violência nas escolas: dez abordagens europeias**. Brasília: UNESCO, 2002, p. 13-33.

DEL PRIORE, Mary. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a colônia e o império. In: DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2021, p. 84-106.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Lisboa: Ulisseia Limitada, 1961.

FARIA FILHO, Luciano. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliana; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010, ed. 4, pp. 135 - 150.

FIGUEIREDO, Aldrin. Páginas antigas: uma introdução à leitura dos jornais paraenses, 1822-1922. **Margens**, v. 2, n. 3, p. 245-266, dez. 2016.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FRANCO, Maria Lauro. **Série pesquisa: análise de conteúdo**. Campinas: Autores Associados, 2018, v. 6.

GARCIA, Gabriela. Professora e assistente são denunciadas por tortura contra menino autista. CNN Brasil, 23 ago. 2025. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/sul/pr/professora-e-assistente-sao-denunciadas-por-tortura-contra-menino-autista/>. Acesso em: 10 set. 2025.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. 12. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

KUHLMANN JUNIOR, Moyses. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliana; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010, ed. 4, pp. 469 - 493.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

LEMOS, Clécio José Morandi de Assis. **Foucault e o abolicionismo penal**. 2018. Tese (Doutorado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

LOBO, Marcelo. “Futuros operários do progresso”: Infância Desvalida e Educação no limiar da escravidão (Grão-Pará, 1870-1890). **História, história**, v. 8, n. 16, 2020.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Grumetes, pajens, órfãos do rei... e outras crianças migrantes**. Educação da infância: história e política. Rio de Janeiro: DP&A, p. 13-30, 2005.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 2004.

MATOS JÚNIOR, Admarino. **A educação dos meninos desvalidos na Companhia de Aprendiz Artífices do Arsenal de Marinha do Pará (1871 – 1880)**. 2018. 139 f. Dissertação (Mestrado em História Social da Amazônia) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o império. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2021, p. 137-176.

MIRANDA, Joaquina Ianca; DAMASCENO, Alberto. Uma associação possível: o currículo de pedagogia da UFPA e da UEPA e a produção historiográfica nos programas de pós-graduação. In: GUILHERME, Willian, AUGUSTO, Diogo, MELLO, Roger (orgs.). **Educação em foco**: História, política e cultura da educação no Brasil. Rio de Janeiro: e-Publicar, 2021.

MIRANDA, Joaquina Ianca et al. A educação da criança a partir de uma retrospectiva histórica. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 4, p. 654-677, 2023.

MIRANDA, Joaquina Ianca et al. **History of education within graduate programs in education in Pará state universities**. Seven Editora: [S. l.], 2023.

MODESTO, Victor Hugo. “**Como se fossem escravos**”: menores de idade pobres tutelados na Amazônia (Brasil, Grão-Pará: 1871-1900). 2013. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Estado do Pará, Belém, 2020.

MUCHEMBLED, Robert. **História da violência**: do fim da Idade Média aos nossos dias. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

NERY, Vitor. **Instrução pública primária na província do Pará na segunda metade do século XIX**. 2020. 153 f. Dissertação (Mestrado em História Social da Amazônia) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

NERY, Vitor. **Colonialidade Pedagógica na Instrução Pública Primária da Comarca de Macapá (1840-1889)**. 2021. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.

NERY, Vitor. Organização da instrução primária pública na província do Pará (1851-1861). In: ARAÚJO, S. M. S.; FRANÇA, M. P. S. G. S.; ALVES, L. M. S. A. **Educação e instrução pública no Pará imperial e republicano**. Belém: EDUEPA, 2015.

NÓVOA, Antonio. Apresentação. In: CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Ed. Unesp, 1999. p.11-15.

PARDAL, Maria. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. In: VASCONCELLOS, Vera (org.). **Educação da Infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PLÁ, Sebastián. La enseñanza de la historia como objeto de investigación. **Secuencia**, México, n. 84,p. 163-184, 2012.

QUEIROZ, Rodrigo. **Criança negra e educação na província do Pará no século XIX (1871-1888)**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará. Belém, 2022.

RAMOS, Fábio. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: DEL PRIORE, Mary. (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

RIBA, Aline. **O corpo da criança como receptáculo da violência física: análise dos dados epidemiológicos do Viva/SINAN**. 2022. 109 f. Dissertação (Mestrado em Ciências / Saúde Pública) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

ROCHA, Rita. História da infância: reflexões acerca de algumas concepções correntes. **Analecta**, v. 3, n. ,p. 51-63, 2002.

RUSEN, Jorn. Didática - funções do saber histórico. In: RÜSEN, Jorn. **História viva**. Teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora UnB, pp. 85 - 133, 2007.

SÁ, Nicanor Palhares; SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. Modernidade e Castigos Escolares: oscilando entre os costumes e a legislação (o caso da província de Mato Grosso). In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel (orgs.). **Navegando pela História da Educação Brasileira**. 1 ed. Graf. FE: HISTEDBR, 2006, p. 1-14.

SABINO, Elianne. **A assistência e a educação de meninas desvalidas na Colégio Nossa Senhora do Amparo na província do Grão-Pará (1860-1889)**. 2012. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

SABINO, Elianne. **Infância pobre e educação no juízo de órfão do Pará (1870-1910): acolher, proteger, cuidar e educar “os filhos do estado”**. 2019. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

SARGES, Maria de Nazaré. **Belém: riquezas produzindo a “Belle Époque” (1870-1912)**. Belém: Paka-Tatu, 2010.

SAVIANI, Dermeval. História da escola pública no Brasil: um quadro de referência. In: SAVIANI, Dermeval. **Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2013a, cap. X, pp. 119 - 132.

SAVIANI, Dermeval. História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa. In: SAVIANI, Dermeval. **Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2013b, cap. XI, pp. 133 - 152.

SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. **Revista HISTEDBR On-line**, n. especial, p. 28-35, 2006.

SILVA, Kalina; SILVA, Maciel. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

VIANA, Carmeci dos Reis. **Discurso sobre violência contra a criança nas notícias do jornal “Folha do Norte” em Belém do Pará: perspectiva de educação no início do século XX**. Orientadora: Laura Maria Silva Araújo Alves. 2019. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

VILELA, Hugo. Ordenações Filipinas e código Criminal do império do Brasil (1830): Revisitando e reescrevendo a história. **Revista jurídica Luso-brasileira**, p. 767-780, 2017.

VILLELA, Hugo. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliana; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010, ed. 4, pp. 111 - 133.