



**Infância e violência: “castigos moderados” justificáveis ao ensino pelo Código Criminal do Império (1830–1889)<sup>i</sup>**

**Childhood and violence: "moderate punishments" justifiable for teaching according to the Criminal Code of the Empire (1830–1889)**

**Joaquina Ianca Miranda**

Universidade Federal do Pará (UFPA)  
Belém/PA-Brasil

**Vivian da Silva Lobato**

Universidade Federal do Pará (UFPA)  
Abaetetuba/PA-Brasil

**Carlene Sibeli Sodré Damasceno Nahum**

Universidade Federal do Pará (UFPA)  
Belém/PA-Brasil

**Resumo**

Este estudo analisa de que modo o Código Criminal do Império do Brasil (1830) contribuiu para a legitimação de práticas violentas no ambiente escolar, ao autorizar juridicamente os chamados “castigos moderados”, aplicados por Mestres aos seus discípulos. A pesquisa está fundamentada em metodologia histórica, com análise documental de fontes legais e impressos do período, tais como o próprio Código Criminal e matérias de jornais da década de 1830. O exame dessas fontes evidencia a ambiguidade da legislação que, ao mesmo tempo em que reconhecia o abuso de autoridade como crime, autorizava a correção, por vezes física, por parte dos Mestres. O estudo demonstra como a infância se tornou alvo privilegiado de um projeto de controle dos corpos, onde a violência foi instituída como prática punitiva e educativa da escola imperial, autorizada sob a perspectiva dos “castigos moderados”.

**Palavras-chave:** História da Educação; Violência; Código Criminal do Império do Brasil.

**Abstract**

This study examines how the Criminal Code of the Empire of Brazil (1830) contributed to the legitimization of violent practices in the school environment by legally authorizing the so-called "moderate punishments" applied by Teachers to their students. The research is based on a historical methodology, with documentary analysis of legal sources and printed materials from the period, such as the Criminal Code itself and newspaper articles from the 1830s. The examination of these sources highlights the ambiguity of the legislation which, while recognizing abuse of authority as a crime, sometimes allowed physical correction by Teachers. The study shows how childhood became a prime target of a project to control bodies, where violence was established as a punitive and educational practice of the imperial school, sanctioned from the perspective of “moderate punishments”.

**Keywords:** History of Education; Violence; Criminal Code of the Empire of Brazil.

*Infância e violência: “castigos moderados” justificáveis ao ensino pelo Código Criminal do Império (1830–1889)*

### **Introdução**

Este estudo analisa de que modo o Código Criminal do Império do Brasil legitimou a violência nos ambientes escolares. De forma específica, busca compreender a organização do poder punitivo nesse aparato jurídico; a legalidade da violência por meio dos crimes justificáveis; e a legitimidade da violência na instrução pública por meio dessa legislação. Em relação a temática escolhida, é preciso ter em mente que a história é “um organismo: o que está antes condiciona o que vem depois; [...] deve-se remontar para trás [...] e reconstruir o caminho complexo, não-linear, articulado, colhendo, ao mesmo tempo, seu processo e seu sentido” (Cambi, 1999, p. 37).

Esse mesmo movimento histórico ocorre quando investiga-se um fenômeno como a violência sofrida por crianças, mesmo que em um contexto específico, como o ambiente escolar e o período imperial, uma vez que, as práticas violentas na escola são herança histórica. Tratar dessa problemática implica em percorrer a história brasileira desde o período colonial até a contemporaneidade, para compreender seus sentidos e processos. O sadismo pedagógico estabeleceu-se na relação entre professores e alunos desde os primórdios da pedagogia, configurando uma relação opressora e autoritária que, por séculos, utilizou castigos e punições como métodos de manutenção da ordem e da disciplina escolar (Manacorda, 2004). Logo, para compreender essas práticas, em perspectiva histórica, é necessário um retorno às origens da institucionalização da escola no Brasil.

O século XIX marca um momento decisivo na construção das noções modernas de infância e educação, com o fortalecimento da discussão acerca da importância da instrução escolar. Foi no período imperial brasileiro que começou a estruturar-se a especificidade da educação escolar frente a outras estruturas sociais de formação e socialização (Faria Filho, 2010).

Assim, a instrução pública era reconhecida como essencial para o progresso e civilização da nação. Civilizar, na perspectiva imperial, não significava apenas introduzir os indivíduos em uma lógica de ensino e aprendizagem, mas transformá-los e adaptá-los aos valores, normas e estruturas de poder dominantes, muitas vezes, em detrimento de suas próprias culturas e identidades. Esse projeto de civilização era fundamental para a manutenção de um poder soberano.

A tarefa de educar a nação, foi além do aparato estatal, sendo desempenhada por diversas forças sociais. Dentre elas, destacam-se as instituições religiosas e da sociedade civil, que promoviam a instrução de crianças por meio da caridade. Essas diferentes forças resultaram em formas divergentes de ofertar a instrução, além de uma variedade de ambientes escolares, como escolas isoladas ou elementares, colégios, internatos, educandários, escolas-oficinas, asilos, academias, seminários e liceus (Gondra; Schueler, 2008). Assim, o projeto educativo imperial operava não apenas em ambientes de escolarização diversos, mas também com finalidades distintas. Ele funcionava de forma segregadora, marcado por critérios de classe e por concepções de infância funcionalistas e hierarquizadas, o que resultava em ambientes escolares que refletiam a diversidade nas formas de instruir.

Além das diversas formas de ofertas e ambientes, o cenário educativo imperial do Brasil buscava promover a civilização ao refletir determinada concepção de infância, estreitamente vinculadas aos mecanismos de disciplinamento social, moralização e racionalização das condutas dos sujeitos infantis. Como apontam Gondra e Schueler (2008), a escola e as outras instituições educativas não apenas ensinavam, elas também regulavam comportamentos e, para isso, operavam como dispositivos de controle e conformação dos corpos e das subjetividades, em consonância com os projetos imperiais.

Influenciada por discursos médicos, religiosos e higienistas, a infância foi progressivamente ressignificada, tornando-se objeto de investimento moral, disciplinar e político que refletiu-se na forma de educar as crianças. Nesse contexto, a infância foi percebida como um período de incompletude e fragilidade, um processo de formação no qual o adulto deveria exercer autoridade sobre a criança, pois, segundo as normas e os valores da sociedade, “[...] a infância era, então, um tempo sem maior personalidade, um momento de transição” (Del Priore, 2021, p. 84).

No Dicionário da Língua Brasileira de 1832, o termo "infância" é definido como “a idade do menino que ainda não fala, infante, meninice, princípio” (Pinto, 1832). Essa definição amplia-se quando associada ao termo “infantil”, descrito como “de infante, de criança”, ou seja, algo pertencente ou característico da criança (Pinto, 1832). Nesse mesmo dicionário, a palavra "criança" é definida como "cria da mulher" e destaca a dependência natural desse sujeito em relação à mãe e é, também, associada aos conceitos de "educação" e "criação” (Pinto, 1832), o que remete à sua condição de ser em formação. Esses elementos reforçam a

*Infância e violência: “castigos moderados” justificáveis ao ensino pelo Código Criminal do Império (1830–1889)*

ideia de que a criança precisava ser moldada e ensinada, refletindo a visão de que a infância era um estágio de dependência e incompletude, com a criança sendo entendida como um ser que necessitava de formação e educação.

Dessa forma, a infância era entendida como um momento de investimentos educativos, fosse para a manutenção dos privilégios de uma infância da elite, fosse para conter os perigos representados pelos filhos dos pobres e libertos, das crianças mestiças e indígenas, em uma forma de contenção social (Matos Júnior, 2018), da infância desvalida. A ideia de infância desvalida é central nesse período, pois,

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).

Nessa concepção de infância, a criança pobre, escravizada, liberta, órfã, mestiça, indígena e outras, tidas como subalternas, eram vistas como um perigo para a ordem social, uma vez que não tinham os modelos de civilização, moralidade e trabalho que o Estado entendia como essenciais. Com esse olhar, as crianças “desvalidas” tornaram-se alvo de ações educativas, voltadas à sua “regeneração” que visavam não apenas à aprendizagem formal, mas a formação moral e disciplinar, tornando-as úteis ao trabalho e submissas à estrutura hierárquica do Império (Costa, 2021; Sabino, 2019).

Educar a criança desvalida, nessa perspectiva, implicava em intervir na vida dos sujeitos por meio de forças distintas que delineavam as iniciativas educativas para moldá-los (Gondra; Schueler, 2008). Essa lógica conferiu aos ambientes escolares a tarefa de controle e vigilância dos corpos infantis, constituindo-os em “lugares de sequestro” dos sujeitos, colaborando para o adestramento dos corpos e almas por meio de um poder disciplinar que qualificava, classificava, vigiava e sancionava os indivíduos escolares (Foucault, 2014).

Sob a lógica de disciplinar as crianças, as sanções físicas foram, por muito tempo, naturalizadas pela cultura brasileira. O uso do castigo corporal como forma de disciplinar a criança é uma herança do período colonial (Del Priore, 2021). Para além do ambiente familiar, em que amar significava castigar, a fim de expiar os vícios e pecados infantis, a correção por castigos físicos adentrou o ambiente escolar, onde a palmatória era utilizada para educar e

disciplinar os corpos infantis e permaneceu nos séculos seguintes, somando-se a outras formas de disciplinas físicas, como os “bolos” e os beliscões (Del Priore, 2021).

A educação da criança demorou a desvincular-se da violência explícita e corporal. O ambiente escolar, enquanto espaço onde os castigos físicos impunham-se para disciplinar os corpos, ainda representava um elemento central no processo de escolarização no século XIX. 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).

Nessa perspectiva, os ambientes escolares adquiriram centralidade como aparato de dominação e adestramento, atuando, como destaca Foucault (2014), como engrenagem de um poder punitivo que visava controlar e dominar os corpos infantis, tanto por vias violentas quanto pudicas. Para tanto, o aparato jurídico foi mobilizado a fim de assegurar formas legítimas de exercer autoridade e domínio sobre as crianças. O *Código Criminal do Império de 1830*, ao prever no §6º do art. 14 o “castigo moderado” a ser aplicado por Mestres, pais e senhores, juridicamente naturalizava práticas punitivas e reforçava a violência física como meio aceitável de correção no espaço escolar.

Dessa maneira, havia uma violência legítima, institucionalizada, praticada ou autorizada por essas instituições sob o manto de normativas que refletiam a doutrina dominante (Muchembled, 2012). Uma violência que constituiu-se como técnica punitiva do aparato educacional para disciplinar os corpos infantis. Técnica que descende da lógica colonial, em que o dominado precisa ser reconfigurado por meio de uma violência cotidiana que corrói o corpo e o espírito do colonizado para torná-lo objeto de domínio (Fanon, 1961). Dessa forma, a instrução pública foi intermediária do colonialismo, um sistema segregador, violento e simbólico que, mesmo após seu fim formal, continuou a impregnar as estruturas do Estado e as relações sociais e culturais dos colonizados (Fanon, 1961).

Assim, essa atmosfera cultural, política e institucional da utilização de práticas violentas, permaneceu atuante após a colonização brasileira e reproduziu a lógica autoritária contra a qual a nação insurgiu-se. Desse modo, a violência das práticas educativas atuou, por muito tempo, como instrumento de controle social e disciplinamento, e foi adaptando-se à novos contextos e tornando-se cada vez mais simbólica e pudica (Muchembled, 2012).

## *Infância e violência: “castigos moderados” justificáveis ao ensino pelo Código Criminal do Império (1830–1889)*

Para analisar como as práticas violentas nos ambientes escolares foram legitimadas pelo ordenamento jurídico do período imperial brasileiro, realizou-se uma pesquisa histórica, aportada na perspectiva historiográfica de Marc Bloch (2001), onde, as fontes são vestígios que permitem interpretar o passado. Propôs-se, como análise central, a interpretação crítica de três tipologias de fontes, o *Código Criminal do Império do Brasil*, articulado a matérias de jornais da década de 1830, e o *Estatuto para as aulas de Grammatica Latina da Provincia do Rio Grande do Norte*, de 1836. Essas fontes foram analisadas à luz do referencial teórico de Michel Foucault (2014) sobre poder punitivo e castigo, e de Vivian Chieregati Costa (2013), sobre a constituição do Código Criminal do Império do Brasil.

A coleta e a sistematização do material empírico analisado neste estudo tiveram como objetivo estabelecer uma rede de relações entre os documentos. Nesse sentido, a análise crítica considerou a organização interna das fontes a partir de categorias conceituais fundamentais para a formulação dos discursos. Observou-se, ainda, a estruturação dos documentos por meio dos enunciados neles presentes, de modo a evidenciar o sistema de valores socialmente construído no tempo histórico em que foram produzidos. Assim, os documentos traduzem-se em testemunhos que revelam conexões, intencionalidades, agrupamentos e encadeamentos discursivos.

Ao concentrar a análise no *Código Criminal* e nas formas de organização de suas categorias (crime, violência, castigos moderados, punição, crime justificável), buscou-se compreender como os dispositivos jurídicos legalizam o uso da violência nos ambientes escolares. Ao delinear a interpretação histórica do *Código Criminal* enquanto artefato legal que refletiu concepções culturais e sociais, dialoga-se com a perspectiva historiográfica de Marc Bloch (2001), que compreende o documento histórico não como um simples reflexo do passado, mas como vestígio a ser interrogado criticamente. Assim, não tomou-se o Código apenas como enunciado normativo, mas como um instrumento do poder punitivo do Estado imperial, cujas disposições, como o Art. 14, §6º, evidenciam a tolerância institucional à violência “moderada” de Mestres contra discípulos que refletiram-se em legislações, como o estatuto analisado.

O desenvolvimento desta análise historiográfica, iniciou-se com a explanação sobre a organização do *Código Criminal do Império do Brasil*, com ênfase nas concepções de crime, violência e punição dessa legislação, fundamentais para compreender a construção do crime

justificável. Em seguida, argumentou-se como a legitimação dos “castigos moderados” na prática educativa converteu a violência em uma prática justificável na instrução pública. Por fim, procurou-se tecer algumas considerações finais em torno das análises realizadas.

### **O Código Criminal do Império do Brasil de 1830 e a organização do poder punitivo**

Aprovado em 11 de setembro de 1830 e sancionado pelo imperador D. Pedro I em 16 de dezembro de 1830, o *Código Criminal do Império*, conforme Costa (2013), foi resultado do processo de codificação diretamente ligado à constituição do Estado nacional, funcionando como instrumento de consolidação do poder central. Ele constituiu-se tanto produto quanto produtor dos projetos monárquicos, operando como dispositivo de organização institucional e simbólica (Costa, 2013).

Do ponto de vista historiográfico, o *Código Criminal* brasileiro é reflexo das transformações políticas e sociais do Brasil independente. Embora influenciado 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. As discussões refletiam não apenas divergências jurídicas, mas também o embate por modelos distintos de governo e de nação (Costa, 2013).

O resultado dessa legislação foi um compromisso instável entre esses polos: um código liberal na forma, mas profundamente marcado pelas condições políticas e sociais de um império escravista em formação e de herança colonial. Pretendia-se como um direito liberal e igualitário, inspirado nas codificações europeias, mas refletiu uma sociedade escravocrata e hierarquizada, um discurso jurídico moderno sustentando um Estado socialmente excludente (Costa, 2013).

Trata-se de um documento legal que define os meios legítimos de efetivação, assim como de limitação, de poder e do direito de punir. Assim, ao conceituar o delito e suas punições, o *Código Criminal do Império do Brasil* limita e legitima ações de poder e do direito de punir, designa os portadores desse direito e as formas lícitas de seu exercício, e estabelece uma intercomunicação entre o erro e sua punição, entre crime e legitimidade.

As primeiras seções do documento detalham as definições de crimes e delitos. O primeiro artigo do *Código* instaura o princípio de justiça criminal da época: nenhum fato é punível se a legislação não o colocou expressamente entre seus crimes. Assim, “[...] não haverá crime ou delicto sem uma lei anterior que o qualifique” (Brasil, 1858, p. 10). Era necessário codificar todas as práticas ilícitas, definir com precisão as infrações que constituem

*Infância e violência: “castigos moderados” justificáveis ao ensino pelo Código Criminal do Império (1830–1889)*

crimes ou delitos e determinar o que é infração intolerável, para que sejam definidas estratégias, formas e técnicas de punição, com o objetivo de infligir um castigo do qual o indivíduo não poderá escapar (Foucault, 2014), uma vez que deriva da soberania da Justiça do Estado.

Desse modo, a existência do crime legitima o exercício da força punitiva estatal, concebida no documento como punição ou pena, por meio de instrumentos de correção, repressão e intimidação diante dos delitos cometidos. O crime é definido como toda ação ou omissão voluntária contrária às leis penais, representando abuso de poder ou ameaça de dano a alguém (Brasil, 1858). Assim, a pena é apresentada como um instrumento de conservação da sociedade, destinada a punir e corrigir os delitos cometidos.

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 concretizam-se ou agravam-se. Assim, o Estado moderno não elimina a violência, ele a classifica, refina e a distribui sistematicamente pelo tecido social por intermédio das normatizações (Foucault, 2014). Como um fenômeno historicamente construído, a concepção de violência está diretamente relacionada ao momento histórico em que a ação é praticada, portanto, caracteriza-se como um fenômeno social e político, ligado aos valores da sociedade vigente. Nessa perspectiva, o Estado assume o papel de agente de controle, ao selecionar o que pode ser reprimido ou legitimado como ato violento (Muchembled, 2012).

A definição de violência contida no código, diferenciada entre violência contra a pessoa e contra a propriedade, oferece uma concepção ampliada de violência que ia 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 Art. 270, o Código 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).

Já violência às pessoas, é mais ampla e complexa. “[...] 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” (Brasil, 1858, p. 101). Essa definição inclui tanto a ofensa física, aquela que dirige-se ao corpo, quanto a violação por meio de

ameaças — ações que são capazes de aterrar qualquer homem de firmeza ordinária, considerando-as equivalentes a uma oposição de força física (Brasil, 1858).

O Código apresenta também, em seu Art.º 206, uma forma de violência à pessoa que utiliza a dor corporal com o fim de ofender e injuriar, denominada como Injúria. Nesse caso, a punição é regulada, conforme a intensidade da dor e o escândalo causado, reforçando a ideia de que a violência, além de material e física, tem também uma dimensão simbólica e moral que qualifica e agrava os crimes e os delitos. De forma geral, a violência é caracterizada no código criminal como um meio de concretização, qualificação e agravante de crimes ou delitos.

A ampliação conceitual, presente no *Código Criminal do Império do Brasil* (1858), 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 Costa (2018), é especialmente relevante: ela 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.

Na perspectiva de Foucault (2014), essa administração da violência é central para os mecanismos de governo moderno. A racionalidade de governo dos corpos e das relações de poder incorpora e racionaliza a violência 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 meio de concretização do crime, a diferencia em graus e contextos.

Ao caracterizar a violência como meio de concretização de um crime, o *Código Criminal do Império do Brasil* a relaciona à intenção do agente, à vontade consciente de violar a norma penal. Nessa perspectiva, a violência que é punida quando usada de forma ilegítima, como as apontadas nos artigos 117, 206, 269 e 270 (Brasil, 1858), pode tornar-se lícita e não criminosa quando exercida dentro das condições da primeira seção, Capítulo III, do Código Criminal, que trata dos crimes justificáveis.

Com base nesse capítulo da legislação, a mesma ação violenta — como causar dor física, ameaçar, ou usar força contra alguém — pode ser crime ou não, dependendo do contexto, motivação e moderação da ação violenta. Trata-se da noção de crimes justificáveis, do reconhecimento de situações em que determinados comportamentos, embora definidos como criminosos, não eram punidos em razão das circunstâncias que os legitimavam.

## *Infância e violência: “castigos moderados” justificáveis ao ensino pelo Código Criminal do Império (1830–1889)*

O conceito de crime justificável é central para compreender como a legislação imperial tratava o limite entre o uso legítimo e ilegítimo da violência, sobre como a legislação do governo identificava os portadores e as formas razoáveis do direito de punir, e como, alicerçada nesse capítulo, a violência foi tida como um crime justificável à instrução de crianças.

### **A violência como “justificável” à instrução pública imperial.**

No artigo 14 do capítulo III, o Código estabelece que certas ações, normalmente consideradas criminosas e violentas, podem ser justificadas e, portanto, não puníveis, desde que atendam a determinados requisitos. 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).

Segundo Costa (2013), ao mesmo tempo em que adota o princípio da legalidade, segundo o qual não há crime sem lei anterior que o defina, essa legislação reconhece que determinadas ações lesivas, em contextos específicos, não poderiam ser consideradas crimes. Para a autora, isso demonstra uma influência do pensamento liberal: não bastava a prática de um fato materialmente lesivo; era necessário avaliar o contexto, a finalidade e a ausência de alternativas (Costa, 2013). Trata-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 funciona como um mecanismo de controle social, delimitando quem pode 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 os 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 forma, ao reconhecer os crimes, o Código Criminal reafirma a prática do poder de punir como exercício da justiça criminal, composta por regras, técnicas e justificações que estendem seus efeitos sobre a sociedade e mascara suas

singularidades.

Nessa perspectiva, a punição não é simplesmente repressiva; não são apenas formas de penalidades 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 trata-se de consequências das regras, mas técnicas de poder, técnicas de controle e normalização dos corpos e das condutas, táticas políticas que organizam comportamentos e regulam as relações sociais. O crime, mais que objeto de intervenção penal, é objeto de conformação social (Foucault, 2014). É nesse momento que os conceitos de crime, pena e violência interligam-se à Instrução Pública.

No §6 do art. 14, o *Código Criminal* estabelecia como 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 às Leis em vigor” (Brasil, 1858, p. 17). Desse modo, 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”.

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 uma ambiguidade ao tratar da violência: embora o art. 206 previsse punição e instituísse como crime quem causasse dor física com o fim exclusivo de injuriar, o Art. 14, §6°, tolera castigos físicos “moderados” aplicados por Mestres, pais e senhores, sem especificar objetivamente o que seria “moderação”, abrindo espaço para práticas violentas autorizadas sob denominação de “castigo”.

É possível, então, afirmar que no *Código Criminal de 1830* a violência não é intrinsecamente criminosa, seu estatuto jurídico depende da finalidade com que é exercida e de 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, entre elas, os atos de violência cometidos por Mestres contra seus discípulos. A violência, portanto, tornava-se parte integrada do processo de

*Infância e violência: “castigos moderados” justificáveis ao ensino pelo Código Criminal do Império (1830–1889)*

socialização e de conformação dos corpos às exigências do Estado imperial.

Ao categorizar crimes justificáveis, de forma específica o seu §6 do art. 14, essa legislação 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 do funcionamento regular das relações sociais, atribuindo-lhe uma função de preservação da ordem e de disciplinamento. Tal racionalidade jurídica constrói uma lógica que autoriza a violência quando associada a uma suposta necessidade de correção e disciplinamento, sobretudo quando exercida sobre sujeitos subordinados, como as crianças em ambientes escolares.

Compreende-se o disciplinamento como uma ação que recorre ao ato de disciplinar. A disciplina, é aqui entendida, como um conjunto de métodos que permitem o controle minucioso do corpo, que sujeitam suas forças e o colocam em uma relação de docilidade-utilidade, na qual ele é submisso, esquadrinhado, transformado e/ou adestrado (Foucault, 2014). O ato de disciplinar utiliza diversos processos de dominação, desde a mais ligeira privação, até castigos físicos, levando ao extremo a ação de punir os mínimos desvios (Foucault, 2014).

Embora se reconheça “[...] o fato de que deviam fazê-lo com moderação, sob pena de responderem por crime de ação pública incondicionada” (Vilela, 2010, p. 776), os castigos, quase sempre, extrapolavam o permitido por lei. Isso pode ser consequência da contradição jurídica do próprio *Código Criminal* e do que prevê em seus dispositivos normativos. Ao mesmo tempo em que prevê a tolerância institucionalizada da violência, sob a aparência de moderada, pela legalidade dos crimes justificáveis, o próprio *Código Criminal* previa sanções para o excesso no exercício da autoridade, conforme estabelecido no Título V, que trata "Dos crimes contra a boa ordem e administração pública", particularmente no Capítulo I, sobre "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 para aqueles que cometiam “[...] qualquer violência no exercício das funções 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 físicas, quando ellas são o objecto da violência commettida pelo empregado publico” (Brasil, 1858, p. 53).

Essa 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, autorizada sob a forma de “castigos moderados” e, ao mesmo tempo, punida como excesso de autoridade do professor da Instrução Pública, sem que fosse definido objetivamente onde terminava uma e começava a 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, visto que sua aplicação dependia de fatores extralegais, como vínculos políticos, posição social e influência pessoal. Essa ambiguidade jurídica pode também ser derivada das próprias mudanças sociais e dos discursos contrários aos castigos corporais em ambientes escolares.

Notícias de jornais de 1830 e 1834 apresentam discursos contra a prática de castigos por parte dos professores. O jornal *Aurora Fluminense* (1830), do Rio de Janeiro, período anterior à promulgação do código, já sinalizava um movimento contrário à essa prática, ao pontuar que os castigos corporais, utilizados para inspirar o medo e conter os alunos indóceis, deveriam ser impraticáveis no ensino, pois “[...] deveremos fugir de empregar meios, que a humanidade ou o pudor reprova, meios muito mais proprios para aviltar o homem do que para inspirar-lhe sentimentos de honra, e delicadeza” poderiam ser tomados (*Aurora Fluminense*, 1830, ed. 337).

O mesmo jornal, em 1834, publicou na coluna Interior, sob o título *Moral Social deveres dos mestres e educadores*, que sugeria a substituição dos métodos violentos, “[...] à humilhação do castigo, o barrette d’asno, as genuflexões e a palmatória [...]” por práticas mais pudicas, baseadas no exemplo e no reconhecimento público das virtudes, por meio de sanções e premiações (*Aurora Fluminense*, 1834, ed. 916). A mesma matéria foi publicada anteriormente pelo jornal *A verdade*, do Rio de Janeiro, em 21 de novembro de 1833 (*A verdade*, 1833, ed. 250); e, em julho de 1834, no *Jornal da Sociedade Promotora da Instrução Pública no Ouro Preto*, de Minas Gerais (*Jornal da Sociedade Promotora...*, 1834, ed. 62).

*Infância e violência: “castigos moderados” justificáveis ao ensino pelo Código Criminal do Império (1830–1889)*

Essas manifestações em jornais revelam que, mesmo em um contexto, onde a autoridade docente era legitimada pelo Estado, já emergiam vozes que questionavam a compatibilidade entre castigo físico e os ideais de civilização e progresso. Tais críticas revelam o início de uma mudança de sensibilidade no trato com a infância; sinalizam o início de um movimento discursivo de transformação da sensibilidade pedagógica que, embora ainda não fosse majoritário, contribuiu para o longo processo de redefinição das práticas de castigo no processo de escolarização de crianças.

No entanto, apesar desses discursos contrários, o processo permaneceu 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 as tidas como desvalidas. Um exemplo dessa afirmativa é o *Estatuto para as aulas de Grammatica Latina da Provincia do Rio Grande do Norte*, aprovado pela Resolução nº 23 de 31 de Outubro de 1836. De acordo com o art. 3 desse documento, os professores deveriam tratar seus alunos com urbanidade e cortesia, mantendo o ambiente educativo em harmonia (Provincia do Rio Grande do Norte, 1836).

Contudo, para a manutenção de um ambiente harmônico e o controle da conduta dos alunos, o parágrafo 5 e 6 desse estatuto autorizavam o professor a utilizar castigos morais e físicos nos alunos que não obedecessem por meio da brandura e repreensão (Provincia do Rio Grande do Norte, 1836). Os castigos físicos deveriam ser feitos por meio da palmatória, conforme orientações estabelecidas pelo estatuto:

Art. 6. Faltando os Alumnos aos deveres da lição por negligencia, os Professores os poderão castigar com palmatória, não excedendo a seis palmatoadas em cada lição, attendendo à idade e capacidade do Alumno: todavia em argumentos poderão ser tantas as palmatoadas, quantos os erros (Provincia do Rio Grande do Norte, 1836).

Para além do artefato material da palmatória, a documentação normativa do período já previa um repertório mais amplo de práticas disciplinares, articulando punições morais, administrativas e corporais, ainda que nem todas fossem descritas de modo minucioso. O regulamento orienta, inicialmente, o professor a “reprender e exortar” os alunos que infringissem as normas, remetendo a formas de correção moral baseadas na advertência verbal, na censura pública e na tentativa de produzir autocontrole e submissão pela palavra e pela autoridade simbólica do Mestre (Provincia do Rio Grande do Norte, 1836).

Apenas quando esses “meios de brandura” fossem ineficazes é que autorizava-se o

recurso aos “castigos moraes” (Provincia do Rio Grande do Norte, 1836), termo que, no vocabulário do século XIX, abrangia práticas de humilhação, exposição e constrangimento, muitas vezes, mais duradouras em seus efeitos do que a punição física imediata. O Artigo 7º amplia esse quadro ao prever sanções que extrapolam o corpo e atingem diretamente a trajetória escolar e social da criança. A suspensão das atividades por um mês, a expulsão da aula, o risco de exclusão da matrícula anual e a comunicação do caso às autoridades judiciais e administrativas revelam um modelo disciplinar que operava por escalonamento punitivo, onde a escola articulava-se com outras instâncias de poder.

A escola oitocentista aparece, portanto, como um espaço privilegiado de exercício do poder disciplinar, em consonância com uma cultura que naturalizava a punição como instrumento legítimo de formação das crianças. O poder disciplinar do Mestre, amparado por uma legislação permissiva e ao mesmo tempo reguladora, transformava o corpo infantil em espaço de disputa entre autoridade e abuso. A violência, portanto, adquiriu um estatuto paradoxal: era elemento agravante dos delitos e punida como crime, mas também poderia ser instrumento pedagógico legítimo quando exercida por sujeitos autorizados, como os Mestres escolares.

A própria noção de “moderação” como limite jurídico não é objetivamente definida no Código, refletindo-se também no estatuto, o que conferia ao Estado e às autoridades locais um amplo poder de interpretação e exceção. A definição legal do que constitui violência e do que pode ser justificado como “corretivo” revela, como argumenta Costa (2018), a íntima compatibilidade entre violência e racionalidade nas relações de poder, evidenciando o papel central do direito penal na reprodução das hierarquias sociais e no disciplinamento dos sujeitos.

Para Foucault (2014), esse processo integra o funcionamento de um poder disciplinar que instala-se no tecido social e atua sobre os corpos, regulando condutas não apenas por meio da punição explícita, mas também pelo adestramento e pela vigilância. Nessa perspectiva, a punição moderna desloca-se do espetáculo visível da dor para uma tecnologia de normalização, que atua sobre os corpos por meio de práticas sutis, mas constantes, de vigilância, coerção e correção.

No Brasil Imperial, esse processo era juridicamente respaldado por legislações que, simultaneamente, expunham e protegiam os corpos infantis à violência, marcando um período de transição do pensamento em torno da punição que, aos poucos, tornava-se mais

*Infância e violência: “castigos moderados” justificáveis ao ensino pelo Código Criminal do Império (1830–1889)*

velada. O pensamento de que o castigo era necessário ao adestrar a criança e prepará-la para suas futuras responsabilidades demorou a modificar-se, embora discursos já fossem ecoados entre os impressos da época, ainda era latente a utilização de castigos que recorriam à violência física, sendo normalizada em legislações educacionais como o estatuto.

Assim, a escola oitocentista era um espaço eminentemente repressivo e disciplinador, onde a violência integrava o próprio projeto educativo. Longe de constituir uma prática excepcional, o castigo aparecia como instrumento legítimo de correção e formação das condutas infantis. À luz do referencial foucaultiano (Foucault, 2014), a escola pode ser compreendida como uma instituição análoga à prisão, visto que por meio da vigilância constante, da hierarquização dos alunos e da aplicação de sanções, a instituição escolar exercia um controle sistemático sobre os corpos e comportamentos. Nesse sentido, educar significava também vigiar e punir, produzindo sujeitos dóceis e ajustados à ordem social vigente.

Dessa maneira, o *Código Criminal* não apenas refletia uma concepção punitiva de seu tempo, mas estruturava 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, onde o poder de punir era exercido sob o manto do disciplinamento.

Desse modo, a violência justificável sobre os corpos infantis escolarizados tornou-se parte integrante da lógica de funcionamento da escola oitocentista. Nesse sentido, a educação visava não apenas a aprendizagem formal, mas a formação moral e disciplinar, tornando as crianças úteis ao trabalho e submissas à estrutura hierárquica do Império (Costa, 2021; Sabino, 2019).

A análise da noção de crime justificável no *Código Criminal do Império do Brasil*, especialmente no que é referido à figura do Mestre, autorizado a aplicar “castigos moderados”, revela como o corpo infantil tornou-se alvo privilegiado de uma forma específica de poder: o poder disciplinar. Ao permitir que a violência física fosse convertida em prática legítima sob o argumento da correção, a legislação imperial institucionalizou uma pedagogia do corpo docilizado, em que o sofrimento era aceito como instrumento de formação moral.

Seria, portanto, a violência legítima, aquela que é institucionalizada, ou seja, praticada ou autorizada por instituições formais, justificada por normas ou doutrinas dominantes (Muchembled, 2012).

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. Os ambientes escolares, nesse cenário, foram espaços privilegiados dessa operação, onde a violência regulada atuava como tecnologia de poder para produzir corpos infantis dóceis e normalizados. Nesse contexto, os corpos infantis foram progressivamente inscritos em uma rede normativa que regulava não apenas seus gestos e falas, mas também sua postura física e moral.

O castigo, ainda que 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, nesse sentido, era o campo de aplicação dessa técnica, e a infância, o momento privilegiado de sua eficácia. Assim, o castigo não tinha apenas a função de infligir uma pena sobre o corpo, mas de corrigir, educar e normalizar, assumindo um caráter disciplinar (Foucault, 2014).

Os castigos corporais incidiam diretamente sobre o corpo da criança, produzindo dor, marcas e limitações momentâneas, mas seus efeitos extrapolavam o plano físico, alcançando a esfera subjetiva. A repetição da violência como prática educativa contribuía para a internalização do medo, da vergonha e da obediência, moldando comportamentos e afetos de forma duradoura. O corpo infantil era tratado como espaço legítimo de intervenção pedagógica, onde o castigo operava como técnica de correção e normalização.

Assim, os castigos corporais não apenas regulavam condutas imediatas, mas participavam ativamente da constituição de subjetividades marcadas pela submissão à autoridade, reforçando uma cultura escolar pautada na violência como meio de educar, “[...] para a sociedade à época, a criança que não aprendesse pelo amor, aprenderia pela dor, pelo sofrimento físico e psicológico” (Alves; Nery, 2024, p. 5).

A permissão legal para o uso da força física por parte dos Mestres reconfigura 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 ideal, deveria ser constantemente vigiada, corrigida e,

## *Infância e violência: “castigos moderados” justificáveis ao ensino pelo Código Criminal do Império (1830–1889)*

se necessário, punida. Assim, o corpo infantil, por sua maleabilidade e por sua condição de sujeição, foi transformado em território de inscrição da ordem, da autoridade e da disciplina. Nesse processo, os dispositivos legais, como o art. 14, §6º e o Estatuto para a docência, forneceram respaldo normativo a uma Instrução Pública que visava à submissão dos corpos infantis.

É nessa ambiguidade, entre correção e violência, entre legalidade e excesso, que revela-se uma tensão central do projeto educativo do Império: formar cidadãos obedientes por meio da exposição sistemática à coerção física e moral. O *Código Criminal*, em sua ambiguidade, tolerou e legitimou a punição física como “castigo moderado” e acabou por contribuir para a perpetuação de um modelo educativo que disciplinava os corpos infantis por meio da dor, do castigo corporal para disciplinamento e da interiorização da autoridade sem medida do Mestre.

A violência encontrou sua ancoragem mais profunda na racionalidade de sua aplicação; assim, o Estado não precisou exercê-la de forma explícita ou arbitrária, pois a legitimou e modulou por meio do direito, conferindo-lhe uma forma legal e socialmente aceita. Esse processo de racionalidade estava diretamente vinculado à disciplina dos corpos infantis, um campo em que a dor, a vigilância e a interiorização da autoridade tornaram-se métodos cruciais para garantir a obediência à ordem estabelecida.

Esse regime jurídico e discursivo que define o que pode ou não ser feito aos corpos infantis em nome da educação, é exemplo do 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. A escola imperial, nesse sentido, não era apenas espaço de ensino, mas de governo das almas e dos corpos, onde a violência era racionalizada e normatizada no cotidiano como técnica disciplinar.

### **Considerações Finais**

Diante do exposto, o crime justificável à Instrução Pública, previsto no *Código Criminal do Império do Brasil de 1830*, operou como uma tecnologia de poder que normatizava condutas, estabelecia quais tipos de crimes e, conseqüentemente, quais atos de violência, eram justificáveis; distribuía legitimidade ao uso da força, condicionada a relações de autoridade socialmente estruturadas, como a de professores ou Mestres; e naturalizava as práticas de castigos, mascarando-as 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. Essa legislação evidencia um processo em que a violência não desaparece, mas é reorganizada, controlada e legitimada, conforme as funções sociais e políticas do poder disciplinar. Logo, compreende-se a violência como justificável à Instrução Pública, implícita no código, e entende-se que o “castigo moderado” também foi forma de educar, corrigir, vigiar e governar os corpos. Os ambientes escolares do período imperial, nesse sentido, foram espaços nos quais o poder de punir foi descentralizado e incorporado por figuras como o professor, que exercia sobre o aluno não apenas o ensino, mas também o controle do corpo e da conduta.

Compreende-se que a punição não foi entendida como simplesmente repressiva, mas cumpriu uma função social complexa, operando como técnicas de normalização dos corpos e de produção de sujeitos disciplinados, inserindo as condutas desviantes em sistemas permanentes de vigilância e correção. A punição, nesse sentido, era educativa, corretiva e normalizadora, utilizada para o governo dos corpos infantis e estrutural para a ordem escolar.

Nessa perspectiva, a previsão do crime justificável revela que, mesmo no interior de uma codificação racional e legalista, a violência é conservada como tecnologia de poder, destinada a garantir a disciplina social, a proteger a ordem estabelecida e a moldar as condutas individuais conforme as necessidades do Estado. Nesse cenário, a punição deixa de ser retributiva e passa a atuar como um dispositivo de normalização dos comportamentos, em que o corpo infantil é adestrado à obediência e à docilidade por meio de um poder disciplinador.

O caráter disciplinador da violência educativa é expressado, portanto, como uma tecnologia de poder naturalizada e internalizada nas práticas escolares do Império. A análise do *Código Criminal de 1830* permite compreender não apenas o funcionamento do sistema penal da época, mas, sobretudo, as formas como o poder infiltrava-se nos processos educativos, transformando o espaço escolar em arena de produção e controle dos sujeitos infantis.

Assim, a infância disciplinada era o objetivo almejado de uma instrução fundada no medo e na dor, legitimada tanto por dispositivos jurídicos, como o §6 do Art. 14 do *Código Criminal do Império*, que autorizava o castigo moderado por parte de Mestres a seus discípulos, como por estatutos de ensino. Essa legalização da punição física como prática

*Infância e violência: “castigos moderados” justificáveis ao ensino pelo Código Criminal do Império (1830–1889)*

educativa reforçava o papel da escola como espaço de reprodução da ordem social e do poder estatal.

Ademais, a legitimação jurídica e pedagógica do “castigo moderado” contribuiu para a circulação desses modelos disciplinares entre escola e família, reforçando uma cultura punitiva compartilhada, onde a violência sobre o corpo infantil era compreendida como meio legítimo de correção e formação moral. Tal constatação aponta para a necessidade de investigações futuras que analisem as continuidades, apropriações e ressignificações dos castigos corporais no espaço doméstico e nas práticas educativas familiares.

### Referências

ALVES, Laura Maria Silva Araújo; NERY, Guthemberg Felipe Martins. Os castigos corporais na prática educativa e disciplinar da infância em Bragança-PA (1920-1930). **Revista Cocar**, Belém, n. 32, p. 1-21, Out. 2024.

AURORA FLUMINENSE. **Moral social:** deveres dos mestres e educadores. Interior. Rio de Janeiro, ed. 916, 30 Mai. 1834.

AURORA FLUMINENSE. **Variedades.** Rio de Janeiro, ed. 337, 14 Mai. 1830.

A VERDADE. Jornal Miscellânico. **Moral Social:** deveres dos mestres e educadores. Interior. Rio de Janeiro, ed. 250, 21 Nov. 1833.

BLOCH, Marc. **Apologia da história:** ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

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

BRASIL. [Código Criminal (1830)]. **Código criminal do Império do Brasil.** Annotado com as leis, decretos, avisos e portarias publicados desde a sua data até a presente, acompanhados de apêndice com leis adicionais. Por Braz Florentino Henriques de Souza. Nova ed. Rio de Janeiro: 1858.

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

COSTA, Helrison Silva. Poder e violência no pensamento de Michel Foucault. **Sapere Aude**, Belo Horizonte, v. 9, n. 17, p. 153-170, Jul. 2018.

COSTA, Raíssa Cristina Ferreira. **“Nós, os educandos artífices paraenses”:** perfil e trajetória dos aprendizes do Instituto Paraense de Educandos Artífices (1872–1905). 2021. 205 f. Dissertação (Mestrado em História Social da Amazônia) – Instituto de Filosofia e Ciências

Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia, Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.

DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 135-150.

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

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

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

JORNAL DA SOCIEDADE PROMOTORA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA. **Moral Social: deveres dos mestres e educadores**. Interior. Minas Gerais, ed. 62, 29 Jul. 1834.

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 Aprendizes Artífices do Arsenal de Marinha do Pará (1871 – 1880)**. 2018. 139 f. Dissertação (Mestrado em História Social da Amazônia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

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

PROVINCIA DO RIO GRANDE DO NORTE. [Estatuto (1836)]. **Estatuto para as aulas de Grammatica Latina da Província do Rio Grande do Norte**, 31 Out. 1836.

PINTO, Luiz Maria da Silva. **Dicionário da língua brasileira**. Ouro Preto: Typographia de Silva, 1832. (páginas não enumeradas).

SABINO, Elianne Barreto. **Infância pobre e educação no juízo de órfão do Pará (1870–1910): acolher, proteger, cuidar e educar “os filhos do estado”**. 2019. 236 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

---

## Nota

<sup>i</sup> Este artigo é parte do texto de dissertação defendido para a obtenção de título de Mestrado, financiada pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

## **Sobre as autoras**

### **Joaquina Ianca Miranda**

Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica pelo Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da Universidade Federal do Pará (PPEB/UFPA) e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém, Pará (PA), Brasil.

**E-mail:** joaquinaianca@gmail.com

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-4641-5936>

### **Vivian da Silva Lobato**

Doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora na Universidade Federal do Pará (UFPA) e no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/UFPA). Belém, Pará (PA), Brasil.

**E-mail:** vivianlobato@ufpa.br

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-9501-0222>

### **Carlene Sibeli Sodré Damasceno Nahum**

Mestre e doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da Universidade Federal do Pará (PPEB/UFPA) e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém, Pará (PA), Brasil.

**E-mail:** carlenedamasceno@yahoo.com.br

**ORCID:** <https://orcid.org/0009-0000-4108-1597>

Recebido em: 22/10/2025

Aceito para publicação em: 04/12/2025