



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

VIVIANE BEZERRA DOURADO

**DIRETRIZES DISCIPLINARES PARA UM SACERDOTE
DO ENSINO: A DISCIPLINARIZAÇÃO DO TRABALHO
DOCENTE NOS REGULAMENTOS DE ENSINO DO
PARÁ REPUBLICANO (1890-1896)**

BELÉM - PARÁ
2022

VIVIANE BEZERRA DOURADO

**DIRETRIZES DISCIPLINARES PARA UM SACERDOTE DO
ENSINO: A DISCIPLINARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE
NOS REGULAMENTOS DE ENSINO DO PARÁ REPUBLICANO
(1890-1896)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da Universidade Federal do Pará com vistas à defesa, na linha de Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico na Escola Básica.

Orientador: Prof. Dr. Alberto Damasceno

BELÉM - PARÁ
2022

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)

Dourado, Viviane Bezerra.

DIRETRIZES DISCIPLINARES PARA UM SACERDOTE
DO ENSINO : A DISCIPLINARIZAÇÃO DO TRABALHO
DOCENTE NOS REGULAMENTOS DE ENSINO DO PARÁ
REPUBLICANO (1890-1896) / Viviane Bezerra Dourado. — 2022.
74 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Raimundo Alberto de Figueiredo
Damasceno

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,
2022.

1. Pará. 2. Primeira República. 3. Profissão docente. I.
Título.

CDD 370

VIVIANE BEZERRA DOURADO

**DIRETRIZES DISCIPLINARES PARA UM SACERDOTE DO
ENSINO: A DISCIPLINARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE
NOS REGULAMENTOS DE ENSINO DO PARÁ REPUBLICANO
(1890-1896)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da Universidade Federal do Pará com vistas à defesa, na linha de Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico na Escola Básica.

Orientador: Prof. Dr. Alberto Damasceno

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alberto Damasceno (Orientador)
Universidade Federal do Pará - UFPA

Vivian da Silva Lobato (Avaliador Interno)
Universidade Federal do Pará – UFPA

Sidney da Silva Lobato (Avaliador Externo)
Universidade Federal do Amapá – UNIFAP

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela minha vida, por guiar meus passos nesta caminhada e por me permitir concluir esta etapa.

Ao meu orientador Prof. Dr. Alberto Damasceno, por me acolher desde os primeiros passos na pesquisa. Obrigada pela oportunidade de ser sua orientanda e por confiar e acreditar em mim, serás sempre um exemplo a seguir. Gratidão também pela amizade, companheirismo e cuidado.

À professora Émina Santos que me apresentou a Educação em Direitos Humanos, foi essencial para meu ingresso na pesquisa e para minha formação como mulher e professora.

À professora Karla Almeida pelas contribuições na minha trajetória acadêmica desde a graduação, muito obrigada pelos conselhos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica: Wilma Baía, Dinair Hora, Ney Cristina, Fabricio Carvalho e Amélia Mesquita, suas contribuições foram fundamentais durante essa pesquisa.

Ao Professor Sidney Lobato e à professora Vivian Lobato, por aceitarem compor a banca examinadora deste trabalho e por suas valiosas contribuições na construção do texto.

À coordenação e equipe administrativa do PPEB pelo profissionalismo e atenção, em especial à Telma Sampaio.

Ao Laboratório de Pesquisas em Memória e História da Educação (LAPEM), pelo apoio acadêmico pelas oportunidades de aprendizagem que contribuíram na minha formação enquanto pesquisadora e professora.

Agradeço aos amigos que fiz no LAPEM e levarei para a vida, especialmente à Suellem Pantoja minha companheira na pesquisa, obrigada por sempre contribuir na minha formação e por tornar a caminhada divertida e amorosa. À Monika Reschke pelas contribuições, carinho e companhia; à Danielly, Adrian, Ana Paula, Beatriz, Pedro, Janylle, Marta, Ediana, Gercina, Ianca, Iza, Jefferson, Jessica, Karine, Marcus, Nazaré, Smile e Suzan, cada um a sua maneira, contribuiu na minha formação.

Aos colegas da turma 2020, especialmente à Luane Tomé, minha companheira de turma desde a graduação, a vivência contigo tornou tudo mais fácil, te agradeço pela amizade que construímos e que nunca nos esqueçamos a parceria e afeto que construímos.

À CAPES pela bolsa que me foi concedida, possibilitando dedicação integral ao curso.

À Universidade Federal do Pará, instituição responsável pela minha formação pessoal e profissional.

À minha família, por entenderem minhas escolhas e por me apoiarem em todas elas dando suporte sempre que possível, em especial minhas avós Ruiva e Francinete, ao meu pai Vicente e à minha tia Erleide.

Aos meus pais Maria Neta e Eduardo por me proporcionarem as condições necessárias para a dedicação à pesquisa. Sou grata pelo amor, incentivo e por estarem ao meu lado todos os dias. Muito obrigada, amo vocês.

Aos meus irmãos Eros e Vitória por me inspirarem a ser melhor.

Ao João Guilherme e ao Luiz Magno por alegrarem meus dias.

Às minhas amigas Ana Paula Santiago, Samantha, Janylle Adriane, Nágla e Sabrina por serem porto seguro sempre que precisei e por me acolherem nos momentos difíceis.

À todos que contribuíram direta e/ou indiretamente com minha formação, muito obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar aspectos dos marcos legais de estruturação da carreira docente referentes ao processo de disciplinarização da atuação do professor na escola primária no Pará entre os anos de 1890 e 1896, através da identificação da representação de professor na legislação educacional e dos dispositivos legais que normatizavam o controle e a fiscalização da ação docente no período estudado. O referencial teórico é composto por autores como Carvalho (1990), Napolitano (2018), Mota e Lopez (2015) que abordam o contexto político, econômico e social do Brasil no início do século XX, Sarges (2010) que aborda o processo de reurbanização que atingiu a cidade de Belém, no final, Além de Foucault (2014) que investigou as relações de poder disciplinador intrínsecas ao processo educativo. Utilizamos, como fontes da pesquisa os regulamentos de ensino publicados entre 1890 e 1896, o relatório de instrução pública de 1890 e o Álbum do Pará de 1908. Estes documentos foram coletados no Arquivo Público do Estado do Pará (APEP) e na Biblioteca Pública Arthur Vianna (CENTUR). No tratamento dos dados coletados, utilizamos a técnica de análise de conteúdo de Franco (2018). Nesta pesquisa constatamos que uma dimensão importante da gestão da instrução pública daquele período era a tentativa – explícita – de imposição de um padrão de comportamento a professores por meio de dispositivos regulamentares que atuavam neste sentido.

Palavras-chave: Pará. Primeira República. Profissão docente.

ABSTRACT

This research aims to analyze aspects of the legal frameworks for structuring the teaching career in reference to the process of disciplining the performance of elementary school teachers in Pará between the years 1890 and 1896, through the identification of the representation of the teacher in the educational legislation and the legal provisions that regulated the control and inspection of teaching action in the studied period. The theoretical framework is composed of authors such as Carvalho (1990), Napolitano (2018), Mota and Lopez (2015) who address the political, economic and social context of Brazil in the early twentieth century, Sarges (2010) who addresses the process of reurbanization that reached the city of Belém, in the end, In addition to Foucault (2014) who investigated the disciplinary power relations intrinsic to the educational process. We used, as research sources, the teaching regulations published between 1890 and 1896, the public instruction report of 1890 and the Álbum do Pará of 1908. These documents were collected in the Arquivo Público do Estado do Pará (APEP) (APEP) and in the Biblioteca Pública Arthur Vianna (CENTUR). In the treatment of the collected data, we used Franco's (2018) content analysis technique. In this research, we found that an important dimension of the management of public instruction in that period was the – explicit – attempt to impose a standard of behavior on teachers through regulatory devices that acted in this sense.

Keywords: Pará. First Republic. Teaching profession.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Governadores	21
Figura 1 - Justo Chermont.....	22
Figura 2 - Decreto 149 de 7 de maio de 1890	22
Figura 3 - José Veríssimo.....	23
Figura 4 - Regulamento escolar no ensino primário	23
Figura 5 - Relatório de instrução pública	24
Figura 6 - Lauro Sodré	24
Figura 7 - Decreto 372 de julho de 1891.....	25
Figura 8 - Lei n. 436, de 23 de maio de 1896.....	25
Figura 9 - Concentração de meninas no recreio do Instituto Gentil Bittencourt.....	44
Figura 10: Sala de aula no Instituto Gentil Bittencourt.....	45
Figura 11: Aula de bordados no Instituto Gentil Bittencourt.....	45
Figura 12: Banheiros do Instituto Gentil Bittencourt.....	46

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz

PPEB - Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica

UFPA - Universidade Federal do Pará

LAPEM – Laboratório de Pesquisas em Memória e História da Educação

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

APEP - Arquivo Público do Estado do Pará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NO PARÁ NO FINAL DO SÉCULO XIX	29
2.1	A representação de professor e de escola nos anos iniciais da Primeira República no Pará.....	39
3	AS PRESCRIÇÕES DISCIPLINARES NOS REGULAMENTOS EDUCACIONAIS.....	47
3.1	O olhar hierárquico e a vigilância da atuação do professor	45
3.2	A sanção normalizadora como parâmetro para comportamento do professor.....	52
3.3	O exame enquanto articulação entre saber, poder e visibilidade.....	56
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
	FONTES	69
	REFERÊNCIAS	69
	APÊNDICE A – FONTES HISTÓRICO-DOCUMENTAIS LEVANTADAS	72
	APÊNDICE B – LEVANTAMENTO DAS OBRAS NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES.....	73

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), da Universidade Federal do Pará (UFPA), na linha de pesquisa Gestão da Escola Básica, e foi desenvolvida no âmbito do Laboratório de Pesquisas em Memória e História da Educação (LAPEM). Situa-se no campo da História da Educação e tem como tema o trabalho docente no Pará durante a Primeira República. Seu objeto é o processo de disciplinarização do trabalho docente na escola primária no Pará entre os anos de 1890 e 1896, tendo em vista que a atuação dos professores sempre foi alvo de preocupação por parte de governos, sobretudo ao considerá-los portadores de uma missão cívica que consistia na

reprodução de um ideário político-social que contribuísse na construção da *nação brasileira*. O “mestre” era responsável pela instrução dos alunos por meio de um conteúdo cívico que despertasse neles os sentidos mais profundos de identidade coletiva, de patriotismo (COSTA, 2011, p. 84, grifo do autor).

Meu interesse em estudar a história da educação no Pará surgiu durante a graduação, quando tive contato com temáticas da história da educação paraense, interesse que se reforçou quando ingressei no Laboratório de Pesquisas em Memória e História da Educação (LAPEM) como bolsista de Iniciação Científica entre os anos 2018 e 2019. Na ocasião, desenvolvi estudos vinculados ao projeto intitulado “A instrução pública paraense no alvorecer da República: a doutrina do Higienismo no regulamento de ensino e na imprensa educacional”, que tinha como foco as práticas educativas nos estabelecimentos de internação e isolamento social de crianças e adolescentes nos anos iniciais da República. Neste mesmo período, em julho de 2019, no encerramento da graduação, apresentei como trabalho de conclusão de curso na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará o artigo *O ensino religioso na Legislação educacional do Grão-Pará (1841-1887): um estudo introdutório*, que discutia a presença do ensino religioso na legislação educacional da Província do Pará, entre os anos de 1841 e 1887. Estas e outras investigações me possibilitaram compreender a importância da pesquisa histórica e de conhecer os meandros da construção de conceitos da área, além de exercitar o trabalho com fontes primárias. Por meio destes estudos, também foi possível perceber como os governos, os ideais das classes dominantes e o contexto social, econômico e político influenciavam na atuação do professor na nascente República.

Outra razão pela qual me dediquei a este trabalho se refere à memória do processo de minha formação e atividade profissional com professora, o que corroborou com a dimensão de significado pessoal. Do ponto de vista social, sua relevância se expressa na necessidade de conhecer a trajetória histórica deste profissional de importância decisiva na formação cultural da população, hoje circunstanciada em um conjunto de milhares de professores cuja missão histórica ainda é desvalorizada. A esse respeito, o próprio presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Heleno Araújo, argumenta que

Não é só no ensino médio que os professores sofrem com os baixos salários e desvalorização. Além disso, diz, esse cenário é resultado de decisões políticas erráticas, tomadas sem diálogo com a categoria e com a sociedade, e de governantes que não valorizam a educação pública, acessível e de qualidade (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, 2020, on-line).

Do ponto de vista da relevância acadêmica, em que pese a existência de muitos trabalhos acadêmicos sobre a formação do professor e sobre a profissão docente, percebemos a carência de estudos referentes a iniciativas que compunham uma política de controle e fiscalização de sua atuação. Deste modo, cremos contribuir com o aprofundamento de conhecimentos no campo da história da educação, especificamente sobre o desenvolvimento da formação e da atividade profissional do professor, como é o caso desta dissertação, que se dedicará a investigar aspectos dos marcos legais de estruturação da carreira referentes ao processo de disciplinarização de sua atuação. Como já mencionamos, apesar da existência de fontes que trazem informações sobre o controle e a fiscalização do trabalho docente – o que mostra como isso era significativo naquele contexto –, constatamos o fato de a bibliografia não abordar intensamente este objeto. Por isso nos propomos neste trabalho a investigar o processo de disciplinarização do trabalho docente na escola primária nos anos iniciais da República paraense.

Nesta medida, este estudo revela-se importante não só para preencher estas lacunas, mas principalmente como uma contribuição para o entendimento de uma conjuntura política-educacional que entusiasmava pelo discurso ufano do progresso. Trata-se de um período que é cenário de um novo regime, proponente de um novo projeto educacional e pedagógico, uma forma recente e inovadora de gestão do sistema e de seus componentes. Por outro lado, é indiscutível que estas mudanças observadas em nosso

estado marcaram de forma indelével o ensino e o perfil de seu principal agente; o professor.

A passagem do regime monárquico para o republicano no Brasil se deu em uma conjuntura de transformações políticas econômicas e sociais e foi ocasionada, em grande parte, pela crise da Monarquia e do sistema escravista. A República trazia em seu discurso ideias de cidadania, civilidade e modernidade além do desejo de se libertar dos “legados de um passado secular marcado pela dependência econômica do exterior, pelo mandonismo dos grandes proprietários de terras e pela escravidão” (NAPOLITANO, 2018, p. 8). Apesar disso as ideias de República e liberdade que costumavam ser associadas desde o século XIX não se efetivaram no cotidiano do povo brasileiro (NAPOLITANO, 2018), visto que muitos dos problemas remanescentes do regime monárquico não foram combatidos pela elite oligárquica republicana pois “ela mesma se beneficiava dessas estruturas arcaicas” (NAPOLITANO, 2018, p. 8).

Os apoiadores da República se dividiam em três grupos importantes, o primeiro, de uma corrente mais liberal, formado pelas oligarquias em partidos regionais como o Partido Republicano Paulista e o Partido Republicano Mineiro que defendiam uma República “liberal, de natureza federalista, baseada em leis que consagravam a liberdade individual, mas com restrições à extensão da cidadania eleitoral e política” (NAPOLITANO, 2018, p. 20). O segundo grupo, de corrente positivista, era formado pelos militares do exército, alguns grupos da classe média e as elites civis de alguns estados, para eles a função do Estado era promover o patriotismo e o nacionalismo “servindo como uma espécie de mediador dos conflitos entre as classes sociais, alternando proteção social aos trabalhadores com repressão aos subversivos” (NAPOLITANO, 2018, p. 20). O terceiro grupo correspondia aos radicais republicanos, também chamados de ‘jacobinos’ eram formados pelos setores médios das grandes cidades, funcionários públicos e trabalhadores; os jacobinos defendiam as reformas sociais que visavam a distribuição de renda e a inclusão da população na vida política nacional, este grupo intercalava “elementos de um republicanismo radical com a defesa de direitos sociais garantidos por um Estado forte e centralizado” (NAPOLITANO, 2018, p. 20).

Carvalho (1990) denomina esses três grupos os dividindo em o liberalismo americano, jacobinismo francês e o positivismo. Para este autor no jacobinismo havia a

idealização da democracia clássica, a utopia da democracia direta, do governo por intermédio da participação direta de todos os cidadãos. No

caso do liberalismo, a utopia era outra, era a de uma sociedade composta por indivíduos autônomos, cujos interesses eram compatibilizados pela mão invisível do mercado. Nessa versão, cabia ao governo interferir o menos possível na vida dos cidadãos. O positivismo possuía ingredientes utópicos ainda mais salientes. A República era aí vista dentro de uma perspectiva mais ampla que postulava uma futura idade de ouro em que seres humanos se realizariam plenamente no seio de uma humanidade mitificada (CARVALHO, 1990, p. 9).

Embora as correntes citadas fizessem parte do campo político nos anos iniciais da República, houve o predomínio do liberalismo cujas ideias — “as genéricas concepções de liberdade e igualdade — eram plásticas, e adaptáveis seja a repúblicas ou a monarquias parlamentares” (MOTA; LOPEZ, 2015, p. 497).

Na verdade, a passagem da Monarquia para a República em 1889 significou uma transformação do regime sem apresentar grandes mudanças na realidade das classes subalternas, e se havia republicanos como Silva Jardim, que defendiam a participação popular na vida política nacional, os republicanos vitoriosos, como Campos Sales, conseguiram manter “o modelo de exclusão política e sociocultural sob nova fachada. Ao ‘Parlamentarismo sem povo’ do Segundo Reinado, sucedeu uma República praticamente ‘sem povo’, ou seja, sem cidadania democrática (MOTA; LOPEZ, 2015, p. 524).

A educação do final do século XIX buscava obter eficiência e produtividade naquilo que priorizava: a formação do cidadão republicano. Para isso, os dirigentes precisavam garantir que o ideário republicano chegasse aos alunos, o que se realizaria através da atuação dos professores. Em meio a essas circunstâncias, foram decretadas normas regulamentares para a instrução no início da República, dentre as quais estava o primeiro regulamento para a instrução pública, publicado em maio de 1890.

No final do século XIX, deflagrou-se na Amazônia um importante aumento da produção e comercialização do látex, o que fortaleceu a economia gomífera¹ da região. Foi um período de desenvolvimento, principalmente para as áreas centrais, como as cidades de Belém e Manaus, que se transformaram em símbolos de riqueza e progresso, porém esse momento de um lado os barões da borracha que “viviam como marajás, mandando suas camisas para lavar em Paris e acendendo charutos com notas de cem dólares, levando uma existência de luxo e consumindo mercadorias importadas” (WEINSTEIN, 2002, p. 263), e de outro os trabalhadores da borracha formavam que uma

¹ Economia baseada na matéria prima da borracha.

massa de “seringueiros miseráveis, semi-escravizados, desumanizados, tragicamente sacrificados no altar do capitalismo internacional” (WEINSTEIN, 2002, p. 263).

Sarges (2010) destaca em seus estudos que, em razão do desenvolvimento da economia gomífera na Amazônia, a cidade de Belém “assumiu o papel de principal porto de escoamento da produção do Látex, além de se tornar a vanguarda cultural da região” (SARGES, 2010, p. 20). Nesse contexto, a cidade passou a receber melhoramentos, passando por transformações estéticas significativas principalmente na última década do século XIX e início do XX quando foram projetados e construídos o Porto de Belém, o Orphelinato Antônio Lemos (1893), o mercado do Ver-o-Peso (1901), o Asilo da Mendicidade (1902); foi também quando houve a implantação dos bondes elétricos e da iluminação a gás firmada por contrato com a “Pará Electric Railway and Lighting Co. Ltd” em 1905, além da reforma de praças e bosques. Com este patamar de desenvolvimento econômico, o estado do Pará passou por mudanças importantes na sua organização cultural e administrativa, além de transformações significativas na paisagem urbana de sua capital, tudo em um contexto de profundas mudanças políticas com o início da República. Isso, porque a civilização dos cidadãos paraenses era uma de suas maiores preocupações e, nesta medida, era preciso desenvolver, além da economia, a educação, em especial o comportamento e os hábitos de vida da população no que tange à saúde e à instrução pública, de modo a transformá-los em cidadãos modernos e civilizados.

Entretanto, apesar das transformações positivas no âmbito financeiro e material Weinstein (2002) defende que

“havia uma forte corrente de opinião segundo a qual a coleta ou a extração não podia criar as condições para se construir uma sociedade ‘civilizada’. Esse sistema de produção, que dependia de uma força de trabalho móvel, sem residência fixa, sem capacidade para introduzir melhoramentos e para construir uma vida familiar ‘normal’, não podia significar a fundação de uma sociedade estável e próspera” (WEINSTEIN, 2002, p. 268).

Naquele período, os republicanos desejavam se livrar dos “atrasos” deixados pelo Império para lograrem construir uma sociedade na qual as pessoas vissem o novo regime como uma forma superior de governo.

Na virada do século XIX para o século XX, o Brasil deixou de ser regido por uma Monarquia e passou a se organizar como República, alterando — embora não radicalmente — algumas formas de gerir a coisa pública. Nesse período, o país passou a experimentar

gradualmente mudanças modernizantes em seu cotidiano, dentre as quais podem ser destacadas a preocupação com a saúde e a higiene públicas, a incorporação de avanços científicos e tecnológicos importantes, e a implementação de um novo modelo de instrução pública. As novas exigências de ordem política, econômica e cultural estavam a demandar recursos humanos capazes de fazer frente aos desafios de um país que almejava o ingresso imediato no mundo desenvolvido, de modo que a educação se constituía no instrumento mais eficaz para a adaptação da recém-criada República às premissas da ordem e do progresso (DAMASCENO, 2021, p. 3).

Em um contexto no qual a educação se constituía em meio para formar cidadãos civilizados e patriotas, a instrução pública era, além de alvo, propagadora das ideias republicanas, devendo ser efetiva para a formação deste cidadão de espírito cívico e moral, pois acreditava-se que somente através da instrução pública era possível formar esses cidadãos saudáveis e educados. Desta forma, é compreensível que a gestão da instrução pública naquele período buscasse meios para garantir a formação que pretendia, já que somente a partir de uma clara concepção de educação e de escola se poderia pensar a organização e gestão educacional.

Por isso, concordamos com Sander (2009) quando defende que tais concepções “refletem distintas filosofias sociais elaboradas a partir de diferentes perspectivas políticas e culturais nacionais historicamente situadas no contexto das relações de interdependência internacional” (SANDER, 2009, p. 70). Em um ensaio que visava abordar algumas concepções de gestão educacional em disputa definidas como construções socioculturais, este autor explica que a administração é uma prática milenar de organização, mas seu “estudo sistemático é um fenômeno recente, imposto pela explosão organizacional resultante da consolidação da Revolução Industrial da era moderna (SANDER, 2009, p. 70), esclarecendo sobre a existência de três momentos que marcam o processo histórico de produção do conhecimento acerca da gestão educacional.

O momento que nos interessa se situa justamente entre o fim do século XIX e o início do século XX, período no qual localizamos nosso objeto de estudo. Esse recorte se dá porque é no ano de 1890 que identificamos as primeiras iniciativas republicanas voltadas à organização da instrução pública no Pará, além de ser quando a escola adquire maior importância devido à ideia de que ali se formaria uma nova geração de pessoas que se enquadrariam no perfil desejado pelos governantes republicanos.

Não obstante, a escola, antes do período citado, já representava uma dimensão importante do poder disciplinar utilizado para alcançar os objetivos da República

nascente, pois era nela que se persuadia as crianças a uma conduta considerada normal e adequada, de modo que, a cada momento em que um aluno viesse a se desviar desse padrão, “torna-se necessário e urgente discipliná-lo, quer dizer, transformá-lo num aluno dócil e útil. Tudo isso para que ele seja, no futuro, um homem de bem, honesto, sim, mas fundamentalmente trabalhador e obediente” (MENEGETTI; SAMPAIO, 2016, p. 137). Foi segundo essa perspectiva que o professor, como agente responsável pela formação do aluno, teve sua profissão balizada por normas e diretrizes que buscavam garantir um determinado tipo de educação da população, consignado por meio de dispositivos de controle e fiscalização.

Na construção desta pesquisa, portanto, conceitos como disciplina, fiscalização e controle terão importância-chave no desenvolvimento de nossas observações críticas. Seja como regime de ordem imposta ou consentida, como ordenamento conveniente ao bom funcionamento de uma organização ou como uma relação de subordinação a alguém ou a um regulamento, a expressão cabe perfeitamente em um contexto no qual “a educação (considerando o aparato que a define: currículo, professores, prédios, legislação) se colocou como dispositivo de controle social; de uso político; de ascensão e prestígio social; e de legitimação política” (MIGUEL; MENEZES; SANTANA, 2021, p. 7).

Ainda em termos de nossa perspectiva metodológica, é importante esclarecer que nosso interesse original era abordar o tema da disciplinarização como um processo mais abrangente, compreendendo não só o adestramento e a correção da ação docente, mas também seus reflexos na própria administração superior e escolar do sistema, assim como no próprio corpo discente, dando importância também à escola primária como um todo a exemplo do professor, que

além de ser aquele que tem o poder de transmitir conhecimentos, dado seu saber acumulado, é também aquele que tem o poder de cobrar dos alunos o conhecimento que lhes foi transmitido, tornando o seu poder muito mais "visível", muito mais palpável e menos abstrato, pois sua é também a mão que pune, através do castigo físico ou simplesmente através da nota e das complicações na vida acadêmica, no caso de o aluno não ser bem sucedido no exame” (GALLO, 2004, p. 92).

Evidentemente, cremos que essa discussão, obviamente importante e merecedora de destaque, pode e deve ser realizada. Mas não é objeto deste trabalho, se não um

indicador importante para outros estudos pois, no trato com as fontes, durante o processo de leitura e análise da documentação disponível, não conseguimos encontrar elementos suficientes e necessários para uma análise mais detalhada de aspectos que ultrapassassem a questão dos professores, possibilitando um estudo mais amplo da aplicação do poder disciplinar na escola e no sistema de instrução pública então vigente.

Por conseguinte, considerando a importância do controle e da fiscalização do trabalho docente e os dispositivos utilizados para sua tentativa de efetivação durante os primeiros anos da República, nosso problema central se constituiu no questionamento acerca dos marcos legais de estruturação da carreira referentes ao processo de disciplinarização da atuação docente nas escolas primárias do Pará entre 1890 e 1896.

Em termos das questões norteadoras que nos auxiliaram na construção de uma resposta coerente com o problema acima formulado, perguntamo-nos qual era a representação de professor a partir da legislação educacional do Estado e quais eram os dispositivos legais que normatizavam a intenção de controle e fiscalização da ação docente no período adotado. Consoante ao problema, nosso objetivo geral foi analisar aspectos dos marcos legais de estruturação da carreira referentes ao processo de disciplinarização da atuação do professor na escola primária no Pará entre os anos de 1890 e 1896, enquanto os objetivos específicos consistiram em identificar a representação de professor na legislação educacional vigente à época e relacionar os dispositivos legais que normatizavam o controle e a fiscalização da ação docente naquele período.

Em termos de proposição metodológica para usarmos em nossa investigação, optamos pela pesquisa documental, que é caracterizada pelo uso de documentos como fontes “com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno; é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (KRIPKA, SCHELLER, & BONOTTO, 2015, p. 58).

Os documentos analisados nessa pesquisa — regulamentos e relatórios — são entendidos como produtos de uma determinada atividade humana que ocorreu no passado. Para Cellard (2008) são considerados documentos tudo o que guarda vestígios do passado podendo “tratar-se de textos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos, etc” (CELLARD, 2008, p. 296).

Ao longo do nosso levantamento foram coletadas fontes que se referem a diferentes tipos de informação. Primeiramente, tivemos fontes classificadas como registros de testemunhas diretas, como é o caso dos relatórios mencionados anteriormente, e as que foram elaboradas por autoridades constituídas, a exemplo da legislação educacional vigente à época. Nosso corpus documental foi construído a partir de livros, capítulos de livros e artigos de natureza científica, que se dedicaram a difundir estudos realizados e comentários acerca do tema da vigilância, da legislação e da inspeção sobre os professores.

Em paralelo à revisão da literatura sobre o assunto, fizemos a leitura preliminar das fontes acima mencionadas, obtidas junto ao Arquivo Público do Estado do Pará (APEP), à Biblioteca Pública Arthur Vianna e ao site da Hemeroteca digital. Após o referido levantamento preliminar, os documentos foram sistematizados e organizados segundo sua tipologia, o que resultou no Apêndice A deste trabalho.

Ainda a respeito das fontes a serem investigadas, compreendemo-las como resultado de uma montagem

consciente ou inconsciente, da história, da época, das sociedades que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento (LE GOFF, 1990, p. 547).

Isto posto, fez-se necessário contextualizá-los no tempo e na sociedade em que foram criados para melhor entender os acontecimentos daquela época e sua relação com o presente, daí entendê-los como “um registro da memória. É, sim, um dispositivo controlado e controlador, produto e produtor, instaurado e instaurador, ordenado e ordenador, causa e efeito” (MEDEIROS, 2018, p. 29).

A partir deste levantamento, definimos como marco inicial da pesquisa o ano de 1890, pois no mês de maio daquele ano foi publicado o primeiro regulamento republicano que visava a organizar a instrução pública ainda durante o governo provisório de Justo Chermont, esse documento é digno de destaque por visar a suprir a necessidade de reorganizar a instrução pública no estado, especialmente o ensino primário.

Justo Pereira Leite Chermont, paraense de Belém, nascido em 1857, era filho do Visconde de Arari. Estudou no Liceu Paraense e formou-se advogado pela Faculdade de

Direito do Recife. Foi deputado provincial em 1880 e, nove anos depois, com a proclamação da República em 15 de novembro de 1889, participou como líder da junta provisória que assumiu o governo da província depondo o presidente Antônio José Ferreira Braga. Em 17 de dezembro a junta se desfez e Chermont foi nomeado governador pelo presidente Deodoro de Mendonça, cargo que cumpriu até 7 de fevereiro de 1891. Posteriormente ele foi secretário de Estado dos Negócios Estrangeiros, senador pelo estado do Pará de 1894 a 1909 e nas eleições presidenciais de 1902 concorreu sem sucesso à vice-presidência da República.

Instalada a República era natural que se defligrasse um movimento antagônico e conflituoso entre os defensores do antigo regime e daquele que se instaurava a partir de novembro 1889 com Chermont à frente. Em seu governo provisório foi desencadeado

um processo intenso de transformações na estrutura organizacional do Estado, impulsionando as medidas consideradas modernizadoras do novo regime republicano, entre elas a separação do Estado e Igreja, e suas implicações decorrentes, como a plena liberdade de cultos, a extinção de padroados, a instituição do casamento civil e a secularização dos cemitérios, causando com isso uma mobilização de resistência dos católicos ao seu governo (BARROSO, 2006, p. 84-85).

Indubitavelmente seu governo tinha a função de promover a transição para um novo regime político desenvolvendo um processo de organização da administração pública em seus diferentes aspectos assim como reestruturar o quadro de servidores entretanto “esse procedimento de transição ao novo regime ocorreu em um clima de permanente tensão, entre o ideal civilizador proclamado e as condições objetivas existentes” (BARROSO, 2006, p. 83).

Como marco final de nosso recorte histórico, escolhemos o ano de 1896, quando foi publicada a última lei dirigida à organização do ensino público do governo de Lauro Nina Sodré e Silva, paraense de Belém, nasceu em 1858, era militar e um dos fundadores do Clube Republicano no Pará. Após a Proclamação da República foi nomeado secretário de Benjamin Constant no Ministério da Guerra além de outros cargos em nível nacional. Foi deputado na Assembleia Constituinte de 1890 e o primeiro governador constitucional do período republicano mantendo acesa a chama do antagonismo com as ideias que davam sustentação à Monarquia.

Sodré defendia a necessidade de elevar o nível moral do povo e isso se daria a partir da expansão da oferta escolar “levando-a a todas as camadas sociais, aumentando

o número de escolas no estado, ‘fazendo do mestre o grande instrumento da regeneração social, da palavra do preceptor o raio de luz que esclareça as consciências’” (TAVARES, 2011, p. 63).

Assim como Justo Chermont, Sodré governou o estado no auge de uma economia favorecida pela exportação da borracha o que veio a sustentar suas ações governamentais. Todavia, é certo que as transformações positivas não atingiram a vida do povo pobre, considerado uma “ralé” que era, cada vez mais, marginalizada nesse processo. Lauro Sodré foi o primeiro governador eleito, mesmo que de forma indireta pelo Congresso Constituinte, conforme o quadro a seguir.

Quadro 1 - Governadores

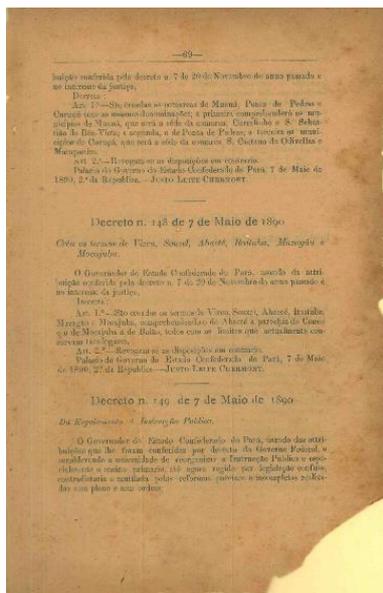
Nome	Período	Observações
Justo Chermont	17 de dezembro de 1889 a 7 de fevereiro de 1891	Presidente nomeado pelo Governo Federal
Gentil Bittencourt	7 de fevereiro de 1891 a 25 de março de 1891	Vice-Governador no cargo de titular.
Huet de Bacelar	25 de março de 1891 a 24 de junho de 1891	Presidente nomeado pelo Governo Federal.
Lauro Sodré	24 de junho de 1891 a 1º de fevereiro de 1897	Presidente, de forma indireta, eleito pelo Congresso Constituinte

Fonte: Elaborado pelos autores com base nas fontes coletadas.

Tendo em vista a importância do professor na organização e consolidação do regime republicano em termos nacional e estadual, nossa pretensão foi analisar as fontes relacionadas com foco nas prescrições acerca da profissão docente na legislação, especialmente entre maio de 1889 e maio de 1896, período no qual foram publicados quatro regulamentos de ensino, e o relatório de José Veríssimo sobre a instrução pública no Pará. O primeiro regulamento, publicado em maio de 1890, fez parte dos atos do governo provisório e tinha como objetivo organizar a instrução pública de modo geral, tratando da organização do ensino, de sua direção geral, do diretor, do secretário, do conselho superior, dos conselhos escolares, das eleições escolares, da obrigatoriedade escolar, do fundo escolar, do ensino primário, da criação de escolas e nomeação de professores, dos direitos e deveres dos professores públicos, dos exames e certificados dos estudos primários, da disciplina e economia escolar, entre outras disposições gerais.

Figura 1 - Justo Chermont

Fonte: <https://www.jesocarneiro.com.br/memoria/nasce-em-belem-justo-chermont.html>

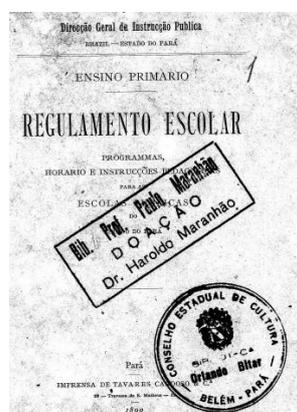
Figura 2 - Decreto 149 de 7 de maio de 1890

Fonte: Actos do governo provisório de Justo Chermont.

O segundo regulamento, publicado em julho de 1890, determinava que as escolas públicas do estado passariam a ser regidas por ele, com o objetivo de regulamentar os programas e horários e estabelecer instruções pedagógicas para as escolas primárias.

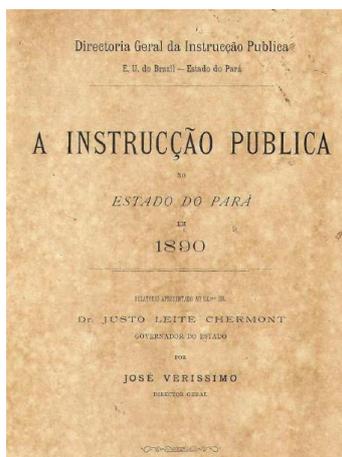
Figura 3 - José Veríssimo

Fonte: <https://www.academia.org.br/academicos/jose-verissimo/biografia>.

Figura 4 - Regulamento escolar no ensino primário

Fonte: Capa do Regulamento geral do ensino primário.

O terceiro documento se constituiu em um relato da instrução pública sob a gestão de José Veríssimo, que esteve na Diretoria Geral de instrução pública até dezembro de 1890.

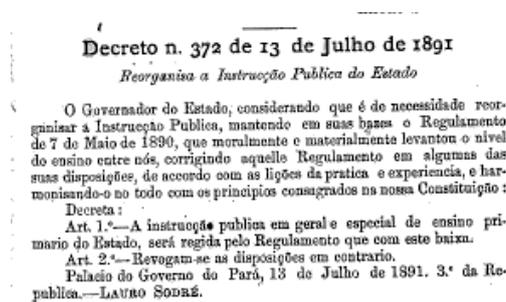
Figura 5 - Relatório de instrução pública

Fonte: Capa do relatório de instrução pública de José Veríssimo para Justo Chermont

Outro documento importante foi o promulgado em julho de 1891, no governo de Lauro Sodré, que, como primeiro governador eleito assumiu a responsabilidade de reorganizar a instrução pública, embora o governador esclarecesse que este regulamento manteria em suas bases o disposto em maio de 1890. Este novo regulamento abordou a organização do ensino, a direção geral, o diretor, o secretário, o conselho superior, os conselhos escolares, a inspeção e fiscalização do ensino e os inspetores escolares, o fundo escolar, a organização do ensino primário, a criação das escolas e nomeação de professores, os deveres e direitos dos professores públicos, os vencimentos, aposentadorias e licenças dos professores primários, a economia e a disciplina escolar, os exames e certificados de estudos primários e os outros ramos do ensino público, além de suas disposições gerais.

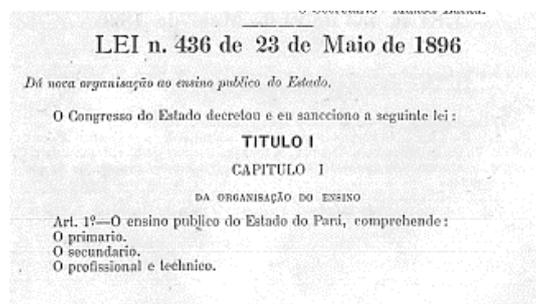
Figura 6 - Lauro Sodré

Fonte: <https://laurosodre.org/lauro-sodre/>

Figura 7 - Decreto 372 de julho de 1891

Fonte: Página inicial do Decreto 372

O último Regulamento, estabelecido pela Lei n. 436, de 23 de maio de 1896, deu nova organização ao ensino público do estado, tratando da organização do ensino primário, da divisão do seu ensino, dos exames, certificados e férias, do magistério público, da direção geral do ensino, do ensino secundário, do curso normal, do curso de agrimensura, curso comercial, do instituto paraense de educandos artífices, do colégio do amparo e do fundo escolar.

Figura 8 - Lei n. 436, de 23 de maio de 1896

Fonte: Página inicial da Lei n. 436

Outra fonte que consideramos importante foi o Álbum do Pará de 1908, encomendado pelo governador Augusto Montenegro, governador do Estado à editora Imprimerie Chaponet, de Paris que, embora esteja fora do recorte adotado, nos auxiliou na visualização de aspectos referentes à arquitetura escolar do período de nosso estudo, especialmente no que se refere ao Instituto Gentil Bittencourt pois, a nosso ver, as imagens fotográficas nos possibilitam visualizar e compreender melhor os conceitos

desenvolvidos pelos autores que nos auxiliaram na análise e, além disso, elas “possuem vida e o reconhecimento do seu papel de agentes da história nos abre caminhos para a compreensão das diferentes dimensões de passado que nos confrontamos no presente” (FIOCRUZ, 2016, s.p.).

Para dialogar com as fontes coletadas, fizemos um levantamento das obras que tratam do tema proposto, promovendo uma revisão bibliográfica adequada e coerente, no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), usando como descritores “Instrução pública”, “Primeira República”, “Profissão docente”, “Disciplina” e “Poder”, cujo quadro se encontra no Apêndice B.

Entre os vários trabalhos disponíveis na plataforma, montamos um quadro com base naqueles que se aproximavam da nossa pesquisa, seja pelo tema, pelo objeto ou pelo período. Entre as obras selecionadas, destacamos aquelas que se aproximam do nosso período e objeto de estudo, a exemplo da dissertação intitulada *Civilizar a Nação pela instrução pública: Formação de professores e ensino primário no Pará (1891-1909)*, de Edivando da Silva Costa, defendida no Mestrado em História, da Universidade Federal do Pará, que discute a formação de professores para o ensino primário durante os primeiros anos da República; além de *Profissão docente: Desvelando a legislação educacional de Minas Gerais para compreender o magistério primário (1906-1927)*, de Vivian Grasielle Pereira de Freitas, do mestrado em Desenvolvimento Social da Universidade Estadual de Montes Claros, que investiga como o governo daquele estado definia diretrizes específicas para o magistério primário, tendo em vista tornar o professor um agente reprodutor dos pressupostos de civilização.

No que tange ao referencial teórico empregado na construção da nossa análise, utilizamo-nos de textos que discutem o poder disciplinador a partir de uma leitura das ideias de Michel Foucault, intelectual que investigou as relações de poder disciplinador intrínsecas ao processo educativo, recorrendo: ao artigo *Disciplina e segurança em Michel Foucault: a normalização e a regulação da delinquência*, de Cesar Candiotto (2012); ao artigo *Trabalho docente na escola primária mineira: Um código disciplinar para um agente da Modernidade*, de Vivian Freitas e Sarah Durães (2013); e ao artigo *A disciplina como elemento constitutivo do modo de produção capitalista*, de Gustavo Meneghetti e Simone Sampaio (2016); além da obra *Vigiar e Punir*, de autoria do próprio Foucault.

Partindo da ideia de que o poder se desenvolve a partir das relações sociais e que não está apenas em um lugar ou de posse de um sujeito, bem como de que o poder disciplinar é uma forma de fabricar corpos dóceis e úteis, analisamos as fontes disponíveis levando em consideração os elementos do poder disciplinar destacados por Michel Foucault: a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame. Além disso, trabalhamos também com a ideia de uma instrução civilizadora, que era objetivo dos republicanos à época. Com base nos referenciais adotados e fontes coletadas, como afirmado anteriormente, desenvolvemos uma pesquisa histórica de cunho bibliográfico e documental, inicialmente por meio de uma revisão das obras relativas à historiografia e à história da educação, especialmente as que abordam o período proposto, priorizando trabalhos que faziam ou fazem alguma referência ao nosso objeto.

Para a análise dos dados, fizemos uso da técnica da análise de conteúdo baseada nas reflexões de Maria Laura Franco, partindo da mensagem escrita e silenciosa presente nos regulamentos e periódicos anteriormente elencados, levando em conta que a mensagem ali existente, seja ela oral ou escrita, deveria ser o ponto de partida da nossa análise na medida em que está vinculada ao contexto de seus produtores (FRANCO, 2018). Tais mensagens possuem a “qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. Relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza via linguagem” (FRANCO, 2018, p. 12). Ao utilizar este método, buscamos produzir inferências acerca das informações encontradas nas linhas e entrelinhas, de modo a nos ajudar a responder ao problema da pesquisa.

Baseados em Franco (2018), para realizar a análise de conteúdo foi necessário elaborar um plano de pesquisa onde pudéssemos integrar a teoria, a coleta, a análise e a interpretação de dados. Nosso primeiro passo foi a pré-análise, que consistiu em uma fase de organização das fontes e de primeiros contatos com o material. Nesta etapa, realizamos a leitura flutuante, que nos proporcionou conhecimento dos textos e das mensagens contidas nos mesmos. Após a leitura flutuante, fizemos a escolha dos documentos, quando buscamos “escolher o universo de documentos adequados para fornecer informações sobre o problema levantado” (FRANCO, 2018, p. 55). Em seguida, formulamos as hipóteses que fundamentaram nossas interrogações ao longo da pesquisa.

Uma hipótese com a qual estamos lidando é a de que uma dimensão importante da gestão da instrução pública daquele período era a tentativa – explícita – de imposição

de um padrão de comportamento aos professores por meio de dispositivos regulamentares que atuavam neste sentido. Daí a intensa prática de controle e fiscalização sobre a profissão docente em diversos aspectos acerca de sua atuação, chegando a interferir, inclusive, no comportamento dos alunos, além de outros aspectos referentes ao ordenamento do sistema.

Inicialmente, buscamos identificar temas, expressões ou termos vinculados ao nosso objeto e, posteriormente, processamos uma análise que nos permitisse discernir concepções ou ideias ali expressas, capazes de nos ajudar a produzir inferências a respeito do objeto em estudo.

Como mencionamos anteriormente, nossa análise terá como uma de suas bases o pensamento de Michel Foucault acerca do poder disciplinador, em especial, no que se refere à dimensão educacional/escolar. Para Foucault, a partir de um determinado momento histórico,

nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política de coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos (FOUCAULT, 2014, p. 135).

Como já mencionamos, para compreender melhor o processo de disciplinarização nas escolas primárias paraenses, utilizamos como categoria de análise o “poder disciplinar”, desenvolvida por Michel Foucault em sua obra *Vigiar e Punir*, na qual o autor apresenta as transformações históricas e as relações de poder que se estabelecem entre os séculos XVII e XIX, e que é utilizada por autores como Meneghetti e Sampaio (2016) e Candiotta (2012) ao discutirem as consequências de uma sociedade que se organiza desta forma.

2 A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NO PARÁ NO FINAL DO SÉCULO XIX

A partir da Proclamação da República seus líderes consideravam indispensável livrar-se dos “atrasos” deixados pelo Império e construir uma sociedade “moderna e civilizada” na qual os brasileiros fossem defensores do novo regime, tendo e demonstrando amor pela pátria, além de serem modelos de urbanidade e saúde. Nesse contexto a educação passou a ser reconhecida como meio privilegiado de formação dos novos cidadãos, garantindo a reprodução do ideário republicano de higiene. Para seus protagonistas, o Brasil pós-Proclamação da República necessitava realizar mudanças de ordem política, econômica e cultural a fim de se tornar um país civilizado, tomando como exemplo os países europeus, uma vez que

“[...] os modelos europeus de civilização e cultura davam o tom; nossos intelectuais se espelhavam nas teorias em moda na Europa, considerada o suprassumo da civilização ocidental. Assim como os pensadores europeus, acreditavam nos poderes da ciência e em sistemas teóricos totalizantes para diagnosticar e curar os ‘males sociais’ brasileiros. Os mesmos ‘ismos’ em voga na Europa – positivismo, higienismo, evolucionismo, darwinismo social – eram apropriados aqui por intelectuais e cientistas ansiosos em transformar o Brasil em uma civilização à europeia, superando os obstáculos herdados do passado: a ‘ignorância’ das elites; a miséria e o fatalismo das classes populares; a ‘degeneração racial’ produzida pela miscigenação étnica; as estruturas políticas e econômicas arcaicas, resquícios dos tempos coloniais” (NAPOLITANO, 2018, p. 42).

O movimento higienista, portanto, pode ser entendido como um projeto de intervenção social que tinha o objetivo de proporcionar novos padrões de saúde à população (PYKOSZ; OLIVEIRA, 2009) buscando garantir melhores condições de vida, inicialmente através da saúde e, em seguida, através da instrução pública, indo muito além de medidas para a higiene pública, adentrando a escola sem se importar apenas com as condições de saúde dos alunos, mas também prescrevendo imposições sobre as características dos edifícios escolares, abrangendo outros aspectos do cuidado com a saúde dos alunos, pois, como afirma Foucault (2021) “a higiene social nasce [...] em nome da limpeza, da saúde, controla-se a alocação de uns e de outros” (p. 324).

Isso aconteceu porque “o tema da instrução e educação é convertido em problema de ordem pública e médica” (SABINO, 2012, p. 36) e o movimento higienista passou a controlar a vida das pessoas, fazendo das escolas espaços reprodutores dessas práticas;

interferindo nos hábitos de professores e alunos com intenção de formar os cidadãos em todos os sentidos e no progresso da nação.

Entretanto, a difusão do ensino não se constituiu uma preocupação real para os governos republicanos durante a primeira metade da República e só veio a sofrer alteração a partir da Primeira Guerra Mundial quando o apelo pela ampliação dos direitos educacionais se tornou mais intenso e seu precário atendimento foi objeto de mobilizações por parte de segmentos organizados da população.

Isso é especialmente importante ao considerarmos que, se de um lado é inegável que as legislações resultem de processos de negociação em níveis elevados do poder estabelecido, por outro é aceitável que elas também provenham de uma dinâmica provocada pela movimentação de forças sociais que atuam em defesa de seus interesses, particularmente por meio da pressão sobre os governos e suas representações parlamentares. No Pará da Primeira República, isto pode ser configurado na criação de associações de trabalhadores de diferentes tipos, especialmente as sociedades mutualistas e os sindicatos.

Nas décadas de 1840, de 1860, de 1880 e de 1890 foram fundadas 7 mutualistas; na década de 1900, 8 mutualistas e 1 sindicato; na década de 1910, 26 mutualistas e 9 sindicatos; e, na década de 1920, 17 mutualistas e 3 sindicatos (...) que, no número final agregado, são 58 mutualistas e 13 sindicatos fundados (OLIVEIRA, 2019, p. 36).

No estudo de Oliveira (2019), também fica evidente que essas entidades pelejavam por benefícios diversos “relacionados à morte, à saúde, ao trabalho, à justiça, à instrução, à recreação e à cultura, aos bens e aos valores materiais, à política, à filantropia e às necessidades genéricas” (OLIVEIRA, 2019, p. 40), sendo os benefícios relacionados à instrução dirigidos às demandas por mais escolas e bibliotecas.

Naquele momento, a cidadania ainda não era tida como um direito de todos mas era importante transmitir à população a ideia de que a República lhes traria benefícios, discurso que não poderia ser feito através da linguagem da elite, na medida em que esta seria incompreensível para a população com baixo nível de educação. Portanto, com a intenção de alcançar as classes populares e convencê-las das vantagens do novo regime, foi deflagrada uma “batalha de símbolos e alegorias, parte integrante das batalhas ideológica e política” (CARVALHO, 1990, p. 10). Símbolos que foram utilizados com a intenção de inculcar valores republicanos nos cidadãos pois, em uma leitura menos

codificada poderiam se tornar poderosos elementos de aspirações, medos e projeção de interesses (CARVALHO, 1990).

Apesar do discurso de inovação cultural e política que propunha deixar a população mais próxima dos debates políticos a República, por meio da Constituição de 1891, legitimou a exclusão da maioria da população do jogo político quando relacionou, em seu artigo 70, os cidadãos que poderiam possuir direitos políticos, restringindo o direito ao voto a uma pequena parcela da população, da mesma forma que se fazia no regime monárquico.

Essa determinação fez com que a discussão sobre a instrução pública ganhasse destaque, pois era comum acreditar que não havia outra forma do homem comum ser civilizado e formado como cidadão republicano sem a educação das classes desvalidas. Logo, como a constituição de uma sociedade civilizada era um dos objetivos centrais dos republicanos, a instrução passou a ser um mecanismo essencial para o progresso da nação. É nesse contexto que, no período abordado nesta pesquisa, foram publicados quatro regulamentos que tinham como objetivo organizar a instrução pública do estado e que representavam a ação direta do governo neste sentido, na medida em que “quando nos referimos à política educacional, estamos tratando de *idéias* e de *ações*. E, sobretudo, de *ações governamentais*, reconhecendo que ‘a análise de política pública é, por definição, estudar o *governo em ação*’” (VIEIRA, 2007, p. 56, grifo do autor).

Se as políticas educacionais expressam os objetivos e ideias políticas de uma determinada época, é importante observar que “nem só de diferenciação se alimentam as políticas, daí porque ao examiná-las, é necessário também observar os elementos de continuidade” (VIEIRA, 2007, p. 57). As políticas educacionais e a instrução pública, enquanto processos e propostas sociais, configuram-se em situações que envolvem um movimento de ida e volta entre as forças sociais. Deste modo, as iniciativas do poder público são objetos de interesse da política educacional, tanto nas esferas municipais e estaduais quanto da União. Nesta perspectiva, para os republicanos, a Monarquia simbolizava o arcaico, o atraso; por isso, a educação foi “concebida como instrumento de superação dessa condição degradada e formadora do caráter nacional, do cidadão patriótico” (MORAES; COSTA, 2014, p. 128). É sob este ângulo que Moraes e Costa (2014) sustentam que o governador Lauro Sodré se preocupava, na tarefa de levar a cabo suas reformas educacionais, em estabelecer “nexos de continuidade” com as mudanças

institucionais implementadas no Governo Provisório de Justo Chermont (1889-1891), sob a direção de José Veríssimo na instrução pública. Assim,

as reformas educativas do seu governo orientaram-se pela concepção político-educacional formulada no Governo Provisório, que inequivocadamente é a síntese institucional do pensamento educacional de José Veríssimo: a reforma do ensino primário como finalidade educacional e formação de cidadãos patrióticos e regenerados como objetivo político (MORAES; COSTA, 2014, p. 129).

A continuidade de ideias e ações traria legitimidade e coerência política aos governos republicanos, fortalecendo e consolidando o novo regime e forjando uma das suas principais estratégias de governo, que se deu por meio da promulgação de alguns dispositivos que se fizeram presentes ao longo de vários regulamentos educacionais.

Foi com a intenção de organizar a instrução pública do novo Regime que, em 7 de maio de 1890, o Governador Justo Chermont baixou o Decreto 149 entre os atos do governo provisório, instituindo o Regulamento Geral da Instrução Pública e Ensino Especial do Estado do Pará (PARÁ, 1890a). Em seu primeiro capítulo, o regulamento trata da organização do ensino que, naquela época, compreendia os níveis primário, secundário e a modalidade profissional ou técnica. O ensino primário era oferecido nas escolas elementares e nas escolas primárias, no Colégio do Amparo, no Instituto Paraense de Educandos Artífices, nas escolas noturnas para adultos e em outros estabelecimentos que não são citados no regulamento. O Lyceu Paraense e as escolas normais ofereciam o ensino secundário, ao passo que o ensino profissional e técnico era também oferecido pelo Instituto de Educandos Artífices.

Enquanto os estabelecimentos de ensino primário eram regidos por um regulamento comum, os outros precisavam de um regulamento distinto que deveria estar “de acordo com as disposições e princípios do presente Regulamento” (PARÁ, 1890a, artigo 5º), obedecendo e seguindo as normas deste primeiro regulamento. Da mesma forma, todos teriam que estar subordinados à direção geral de ensino do Estado e em todos os estabelecimentos o ensino deveria ser leigo, sendo o primário gratuito e obrigatório.

O ensino particular, por sua vez, era livre e independente, e qualquer pessoa, brasileira ou não, podia abrir um estabelecimento de ensino, estando sujeita apenas a algumas condições que salientam a ideia de controle por parte da direção geral, que incluía também as instituições particulares, como:

I – Comunicação previa ao diretor geral da instrucção publica, declarando os nomes do proprietário e diretor, sua denominação e local em que vae funcionar.

II – Apresentar no praso improrogavel de oito dias, sempre que lhe fôr pedido por aquelle funcionario, mappas circumstanciados da matricula e frequencia, indicados os nomes, naturalidades, classes, edades dos alunos (PARÁ, 1890a, artigo 8º).

A falta de cumprimento destas exigências ocasionaria, na primeira vez, multa de cem mil réis, e na segunda vez, o dobro desse valor e ainda, em caso de “falta ás disposições legaes, o fechamento do estabelecimento” (PARÁ, 1890a, artigo 10).

No segundo capítulo, o regulamento tratava da direcção geral do ensino, criando uma a direcção superior e geral da instrucção pública. Esta repartição teria, dentre outras obrigações,

I - A direcção, fiscalização e superintendência tanto administrativa e economica como pedagogica de todos os grãos estabelecidos e por estabelecer do ensino publico no Estado, nos estabelecimentos por ele creados, mantidos ou subvencionados

II – A fiscalização do ensino particular nos termos estabelecidos por este regulamento (PARÁ, 1890a, artigo 12).

O terceiro capítulo discorria sobre o diretor geral e de suas atribuições, sendo importante destacar que ele deveria ser indicado pelo governador do estado “entre os cidadãos de reconhecidas habilitações especiaes, moralidade e aptidões exigidas para o cargo” (PARÁ, 1890a, artigo 16), o que nos leva a concluir que deveria ser alguém de absoluta confiança do governador, visto que era o encarregado de comunicá-lo sobre diversos assuntos que permeavam a instrucção.

O diretor geral não poderia exercer outra profissão nem aceitar qualquer cargo, fosse remunerado ou não. Ao diretor competiam as seguintes atribuições:

I – A fiscalização directa e superintencia de todos os estabelecimentos de ensino publico.

II – O estudo de todas as questões referentes á instrucção publica, sua applicação e pratica no Estado.

III – A direcção da repartição a seu cargo.

IV – Convocar e presidir o conselho superior da instrucção publica.

V – Empossar os professores e mais funcionarios da instrucção publica.

VI – Presidir os concursos para o magisterio, dando ao Governador, em officio reservado; sua opinião sobre a marcha do concurso, valor das provas exhibidas, capacidade litteraria e profissional dos candidatos e o que mais lhe parecer conveniente aos interesses da instrucção.

VII – Expedir, ouvindo o conselho superior, instrucções e programmas pedagogicos aos estabelecimentos de ensino publico.

VIII – Promover directa e indirectamente o desenvolvimento da instrucção no Estado.

IX – Apresentar annualmente ao Governador um minucioso relatório do movimento geral do ensino publico e desenvolvimento da instrucção publica no Estado.

X – Todas as mais obrigações inherentes ao cargo e attribuições consignadas neste e nos demais regulamentos concernentes á instrucção publica.

O conjunto de suas atribuições demonstra o poder significativo que estava nas mãos dos diretores, a exemplo disso, algumas das tarefas que lhe cabiam como profissional de confiança do governador eram: o estudo, aplicação e prática de todas as questões referentes à instrução pública; a posse dos professores e outros funcionários do serviço público; e a promoção direta e indireta da instrução do estado.

A direção de instrução pública tinha, além das já citadas prerrogativas, a função de impor as multas por descumprimento de regras nas escolas da capital, produzindo um efeito de poder caracterizado “como o autocontrole dos gestos e atitudes, [que] são produzidos não somente pela violência e pela força, mas sobremaneira pela sensação de estar sendo vigiado” (CANDIOTTO, 2012, p. 20). Este fato nos remete à ideia foucaultiana de que a vigilância é um dos artifícios mais efetivos da disciplina, na medida em que o poder é produzido em grande parte pela percepção de estar sendo vigiado.

O diretor geral de instrução pública também deveria receber informações a respeito dos professores como “qualquer impedimento que os iniba de funcionar e as ocorrências que por sua gravidade devam ser levadas ao conhecimento d’aquellas autoridades” (PARÁ, 1890a, artigo 142). Esta obrigação consistia na remessa trimestral à direção geral e ao conselho escolar de um mapa nominal dos alunos matriculados, com as faltas de cada um. Da mesma forma, no fim do ano letivo e após os exames, os docentes eram obrigados a enviar o mapa geral da matrícula anual, com uma breve exposição dos principais acontecimentos de sua escola no decorrer do ano, assim como o resultado dos exames (PARÁ, 1890a, artigo 142, Incisos IV e V).

No final deste regulamento, em suas disposições gerais, no artigo 204, ficava estabelecido que, no menor espaço de tempo possível depois da sua publicação, o diretor geral deveria expedir “o regimento interno das escolas e os programmas circunstanciados dos cursos, com a distribuição do trabalho e do tempo” (PARÁ, 1890a, artigo 204).

Em menos de dois meses, em julho de 1890, o então diretor geral da instrução pública, José Veríssimo, obedecendo ao disposto no Regulamento Geral, publicou um

regulamento escolar com programas de ensino, horários, instruções e direções para o funcionamento das escolas públicas primárias do estado, que detalhava diretrizes principalmente para professores, incluindo disposições sobre seu comportamento e sobre como estes deveriam tratar seus alunos. Tal cuidado pode ser atribuído à importância dada ao professor com base na ideia de que “a formação de um cidadão patriótico, devoto e obediente perpassava, segundo os idealizadores, pela educação, um dos principais instrumentos responsáveis pela criação da sociedade que se pretendia, da ordem e do progresso” (COSTA, 2015, p. 9).

No artigo 8º deste documento, ficava estabelecido que, quando a escola funcionasse na residência do professor, deveria ser reservado o melhor compartimento, com as melhores dependências para as necessidades escolares (PARÁ, 1890b); além disso, ficava expressamente proibida a “comunicação dos alumnos com pessoas, principalmente famulos², da casa, devendo ser rigorosamente mantido o isolamento de uns e outros” (PARÁ, 1890b, artigo 31).

No artigo 17, lê-se que os três cursos poderiam ser divididos em duas classes cada um, de acordo com o adiantamento dos alunos ou necessidades de instrução; essas classes permitiriam “não só uma melhor distribuição do ensino, como aos melhores alumnos um mais rápido adiantamento” (PARÁ, 1890b, artigo 17). Esta distribuição por graus de adiantamento permitia a possibilidade do controle mais detalhado com intervenções pontuais para obter melhores resultados o que corrobora, então, o interesse de organizar a escola e sua administração a fim de “conseguir um crescente aumento da eficácia e da eficiência do trabalho, ou de sua produtividade” (RUSSO, 2004, p. 28). Nas escolas que tivessem professores adjuntos, ficava designada a estes a direção do curso elementar, sempre sob a fiscalização direta do professor respectivo, que “pelo menos duas vezes por semana, consagrará uma hora na sessão da tarde a esse curso” (PARÁ, 1890b, artigo 28).

No relatório da Diretoria Geral da instrução pública de 1890 apresentado ao governo do Estado, o então diretor de Instrução José Veríssimo inicia seu relato informando que “não é, entretanto, com inteiro contentamento que d’ele [seu cargo como diretor geral] me desobrigo, pois nem agradável nem lisongeiro é tudo quanto haja de dizer sobre a nossa instrução pública” (PARÁ, 1890c, p. III). O diretor também recorda um discurso feito por ele em outros dois momentos – na reunião dos professores primários

² Fâmulo: Criado; familiar, servo, funcionário, que porventura habitasse o mesmo ambiente.

quando assumiu o cargo de diretor e na Sessão inaugural do Conselho Superior de instrução pública –; nesse discurso José Veríssimo destaca que a “Revolução de 15 de novembro” seria inútil se não resultasse em “um periodo de trabalho, de actividade, de reforma e acção pela regeneração da patria” (PARÁ, 1890c, p. IV).

O diretor afirmava que, apesar das divergências da escola quanto aos métodos, sistemas, organização, grau de eficácia, modo de distribuição do ensino público, algo incontestável e definitivo seria que “a prosperidade nacional não póde repousar sobre outra base que não a instrução publica” (PARÁ, 1890c, p. V). Veríssimo considerava avultadas as despesas da instrução pública e disse que, para estas se justificarem, sua manutenção demandava “o factor essencial do nosso progresso e civilização, cumpre quanto antes, sem hesitação nem condescendencia, estudadas as causas que assim a abateram e reduziram, atacal-as, dando-lhe um espirito, uma orientação e uma direcção novas e effectivas” (PARÁ, 1890c, p. V).

Nesse discurso Veríssimo cita as causas do estado da instrução pública e situa em primeiro lugar – também como motivo das outras – a indiferença pública pela questão da educação, pois afirma que “por mais activa e energica, é inefficaz a acção do governo, quando não encontra no meio social em que se exerce o indispensavel elemento da receptividade e da propagação” (PARÁ, 1890c, p. V). Outra causa, segundo ele, era a invasão da política e do partidarismo, “viciando a propria fonte da instrucção publica, procurando sempre fazer do professorado um corpo, e das differentes funcções da alta administração da instrucção publica um factor eleitoral” (PARÁ, 1890c, p. V). Para Veríssimo, nenhum outro motivo “rebaixou” mais a instrução pública no estado.

Outra razão que contribuiu para a situação desfavorável da instrução no estado, de acordo com o diretor, foi a instabilidade do professorado, que refletia no abandono em que se deixavam as escolas, na mudança constante dos mestres e na falta de zelo e interesse, além da falta de entusiasmo que produzia nos alunos e nas famílias. As constantes reformas da organização escolar também foram citadas por José Veríssimo, pois muitas vezes realizavam-se mudanças sem que houvesse tempo para tê-las colocado em prática. Por fim, havia a impossibilidade material para o professor pôr em prática os regulamentos e programas. Como é possível perceber, o profissional docente se achava no centro das causas de insucesso do ensino, fosse como vítima (usado eleitoralmente, sujeito a instabilidade e mudanças constantes), fosse como algoz (em razão de sua falta de zelo e interesse).

Entretanto Veríssimo propugnava, apoiado nas ideias de Miguel Breal, a necessidade de afastar a instrução da política. Além disso, era preciso frear a instabilidade do professorado e fazer com que eles amassem sua profissão, a escola e seus alunos, ressaltando a conveniência de combater a causas da decadência da instrução pública, o que poderia ser feito “abstendo-nos de reformas constantes da organização escolar sem sacrifício do progresso necessário” (PARÁ, 1890c, p. VI), não esquecendo de fornecer aos professores os meios necessários para o exercício de sua “nobre e ardua tarefa” (PARÁ, 1890c, p. VI). Como já mencionado, o que se observa era uma preocupação maior com o que o professor deveria fazer e oferecer do que com a garantia das condições suficientes e necessárias para que ele pudesse, de fato, atender ao que dele se cobrava.

Apesar das críticas, José Veríssimo defendia que muito já tinha sido feito para resolver os problemas citados, a exemplo do regulamento de 7 de maio de 1890, que instituiu o Conselho Superior, os Conselhos Escolares, as garantias que cercavam a profissão docente e o provimento das cadeiras. Por isso, asseverava que “é muito o que já deve a instrução pública do Pará ao Sr. Dr. Justo Chermont, mas é muito mais o que temos todos o direito de reclamar e esperar do seu patriotismo, da sua ilustração e do seu amor por esta terra” (PARÁ, 1890c, p. VI). Todavia, era preciso de tempo para realização do programa proposto. Não bastava apenas reformar a legislação, mas “combater os vícios e refugar os hábitos que mullificavam ou viciavam a legislação e desviavam a instrução distribuída pelo estado” (PARÁ, 1890c, p. VI).

Após o mandato de Justo Chermont

Com a mudança do governo de Justo Chermont para o de Lauro Sodré, não se observam mudanças estruturantes, uma vez que permaneceram aspectos os quais deveriam ser abordados com maior intensidade e exigiam um ordenamento mais circunstanciado, algo que resultou em um regulamento mais detalhado e minucioso, entretanto, mantendo “em suas bases o Regulamento de 7 de maio de 1890, que moralmente e materialmente levantou o nível do ensino entre nós” (PARÁ, 1891). Deste modo, em 13 de julho de 1891, o novo governador, Lauro Sodré, reorganizava a instrução pública do estado por meio do Decreto 372 (PARÁ, 1891), a partir do qual o ensino público passava a ser composto pelo ensino primário, ensino normal, ensino secundário e ensino profissional e técnico.

O ensino primário seria ofertado nas escolas elementares e primárias, além de no Collegio do Amparo, no Instituto Paraense de Educandos Artífices, nas escolas noturnas para adultos e em outros estabelecimentos. O ensino secundário seria ofertado no Lyceu Paraense em curso de Ciências e Letras, enquanto na Escola Normal se daria a formação de professores e professoras, e o ensino profissional e técnico seria ministrado no Instituto de Educandos Artífices. Todos os estabelecimentos ficavam sujeitos à diretoria geral de ensino do estado. O ensino deveria ser leigo e, no caso do primário, gratuito (PARÁ, 1891).

O ensino particular continuava livre e independente, podendo qualquer pessoa, brasileira ou não, abrir um estabelecimento de ensino, devendo seguir algumas normas como a comunicação prévia ao diretor geral, fornecimento de informações sobre os nomes do proprietário e do diretor, sua denominação e local onde pretendia funcionar (PARÁ, 1891). Era necessário também apresentar no prazo de oito dias, sempre que lhe fosse pedido, “mappas circunstanciados da matricula e frequencia, indicando os annos, naturalidades, classes e edades dos alumnos” (PARÁ, 1891, artigo 8º). Além disso, também constava nessas condições apresentar um certificado das boas condições higiênicas do estabelecimento. A falta de cumprimento das exigências supracitadas ocasionaria, na primeira vez, multa de cem mil réis, na segunda vez, o dobro desse valor e ainda, em caso de “falta ás disposicoes legaes, o fechamento do estabelecimento” (PARÁ, 1891, artigo 10).

Ainda sob o governo de Lauro Sodré em 23 de maio de 1896, o Congresso do Estado decretou a Lei 436, que dava nova organização ao ensino público, passando a ser composto pelo ensino primário, secundário e profissional e técnico. O ensino primário dividia-se em elementar e integral, sendo o ensino elementar oferecido nas escolas elementares, em curso de três anos, e o ensino primário integral nas escolas primárias integrais, no colégio do Amparo, no Instituto Paraense de Educandos Artífices e nas escolas anexas à Escola Normal, em curso de seis anos. O ensino primário seria

leigo e gratuito, em todos os ramos e o particular é livre podendo qualquer pessoa, nacional ou estrangeira, abrir casas de instrução e educação, sujeitando-se apenas a exigencias que lhe forem impostas em regulamento geral (PARÁ, 1896, artigo 5º).

Foi estabelecido também, sempre que fosse possível, que o ensino das matérias de cada curso das escolas integrais seria confiado a um só professor (PARÁ, 1896).

O ensino secundário era ofertado no Lyceu Paraense “em curso integral de letras e sciencias, igual ao Gymnasio Nacional e com as prerrogativas deste e tambem em cursos parciaes, de accôrdo com as leis de sua criação nos Internatos e Externatos o interior do Estado” (PARÁ, 1896, artigo 25).

O ensino profissional e técnico distribuía-se: na Escola Normal, onde o ensino era destinado à formação de professores de ambos os sexos em um curso de quatro anos; nos cursos anexos ao Lyceu Paraense, de Agrimensura e Comercio, no Instituto Paraense de Educandos Artífices e na escola de agricultura (PARÁ, 1896).

Evidentemente toda essa organização não faria sentido se o governo não desse uma atenção especial ao agente principal de toda sua estratégia, o professor. Ele seria uma engrenagem central, a única capaz de fazer todo o sistema funcionar de acordo com o previsto e instituído pelos republicanos, cujo governo acreditava na tese da instrução como alicerce da pátria e em seu corolário, que consistia na relevância que o profissional docente teria nesse processo. Era indiscutível que sua atividade contribuía não somente na formação escolar dos alunos, mas, sobretudo, exercia influência no desenvolvimento da pessoa enquanto cidadão “útil” à nação.

2.1 A representação de professor e de escola nos anos iniciais da Primeira República no Pará

Durante a década de 90 do século XIX, com os primeiros governos republicanos já em exercício, os estados ainda eram chamados de províncias e seus governadores intitutados como presidentes de província. Nesse período, originava-se um processo mais complexo e organizado de estruturação da instrução pública na qual o professor passava a representar um papel fundamental a ponto de ser comparado a um sacerdote e ter sua profissão como uma missão sagrada. Em contrapartida, era visto como um agente de difusão da ideologia republicana na medida em que, concordando com Miguel, Menezes e Santana (2021), adquirira um status significativo naquele momento também pelo fato de compor um corpo qualificado cuja função era a instrução de diferentes gerações de brasileiros.

Discutindo a fiscalização do trabalho docente no estado de Minas Gerais no início do século XX, Freitas e Durães (2013) afirmam que a profissão docente possuía diretrizes específicas quanto aos seus direitos e deveres. Podemos reconhecer estas diretrizes como

um artifício utilizado pelo estado para fazer do professor um propagador dos ideais republicanos; além disso, havia a preocupação para que a escola “disseminasse cultura para diferentes segmentos, inclusive para aqueles que não participavam diretamente do seu cotidiano” (FREITAS; DURÃES, 2013, p. 106).

Até hoje alguns dos maiores problemas referentes à profissão docente, como valorização, remuneração, formação e dignificação, ainda permanecem sem solução, conservando-se como desafios e não como conquistas, apesar de como, de acordo com Moraes e Costa (2014) a atuação do professor no alvorecer da República “significava para o Estado o alcance de todos os outros agentes e espaços nos quais ele atuava, inicialmente, em âmbito escolar e, em última instância, na sociedade em geral” (MORAES; COSTA, 2014, p. 136).

Como já mencionamos, para os republicanos, a Monarquia simbolizava o arcaico, o atraso, de modo que deveriam transmitir essa forma de vê-la à população ignara. Nesta medida, a educação foi “concebida como instrumento de superação dessa condição degradada e formadora do caráter nacional, do cidadão patriótico” (MORAES; COSTA, 2014, p. 128). Para tanto, de um lado isolavam o povo da vida política no sentido da atuação direta nas decisões e, por outro, estimulavam uma participação passiva, ao mesmo tempo em que fomentavam nos cidadãos a visão de uma “República como a forma mais elevada e civilizada de governo” (MORAES; COSTA, 2014, p. 128). É nesta perspectiva que Moraes e Costa (2014) sustentam que o governador Lauro Sodré se preocupava, na tarefa de levar a cabo suas reformas educacionais, com estabelecer “‘nexos de continuidade’ com as mudanças institucionais implementadas no Governo Provisório (1889-1891) de Justo Chermont, sob a administração de José Veríssimo na instrução pública. Continuidade significaria legitimidade e coerência política dos republicanos no poder” (MORAES; COSTA, 2014, p. 129). Por isso, o fortalecimento e consolidação do novo regime se tornaram uma das principais estratégias de governo.

As reformas educativas do seu governo orientaram-se pela concepção político-educacional formulada no Governo Provisório, que inequivocadamente é a síntese institucional do pensamento educacional de José Veríssimo: a reforma do ensino primário como finalidade educacional e formação de cidadãos patrióticos e regenerados como objetivo político (MORAES; COSTA, 2014, p. 129).

Nesta linha de raciocínio, a difusão do ideário pedagógico positivista/republicano seria mais ágil, prático e abrangente com o uso das revistas pedagógicas, verdadeiros

instrumentos de veiculação da sua hegemonia naqueles tempos. Esses impressos tinham o escopo de “aperfeiçoar” o professor, investindo “na ‘atualização’ da sua prática docente por meio de materiais de circulação periódica, nos quais eram apontadas as novas formas de ensinar velhos e novos conteúdos” (MORAES; COSTA, 2014, p. 136).

Uma síntese possível relativa a toda essa estratégia é a de que a representação do professor era o de “bom mestre”, conceito intimamente conectado à moral burguesa e a um comportamento aceitável e recomendável — tanto em ambientes públicos quanto privados — como um modelo ideal de conduta, atitudes e modos projetados por regulamentos de ensino, tendo em vista a implementação do ideal republicano. Tratava-se de um verdadeiro “sacerdote” a quem cabia em sua labuta diária edificar o porvir da nação brasileira, semeando na infância inexperiente, o sentimento de amor incondicional à pátria. Assim, foi graças a esse perfil desejado que o profissional docente passou a ser alvo de um processo concebido, planejado e organizado de disciplinamento que discutiremos a seguir.

O primeiro Regulamento, estabelecido pelo Decreto 149, considera a necessidade da reorganização da instrução pública, especialmente o ensino primário que até aquele momento era regido por “legislação confusa, contradictoria e mutilada pelas reformas parciais e incompletas realizadas sem plano e sem ordem” (PARÁ, 1890a). Além disso, considerava que graças a esse estado de fragilidade resultava a improdutividade dos meios do ensino que eram oferecidos à população sem se aproveitar os sacrifícios se aproveitavam os gastos que eram feitos na instrução pública. Ele repete ainda que o ensino era deficiente e que estava aquém das diretrizes adotadas pela ciência pedagógica, sem atingir os fins da educação principalmente aquele que mais interessava a eles, isto é, a Educação Moral e Cívica da mocidade. Partindo da compreensão de que a situação da educação era ruim e frágil, sobretudo em razão dos professores – como vimos anteriormente - o regulamento, imprimiu diretrizes tendo em vista o disciplinamento dos profissionais docentes.

Por este decreto, foi criada a Direção Superior e Geral da instrução pública, que teria dentre as suas funções a direção, fiscalização e superintendência pedagógica dos estabelecimentos de ensino público, e a fiscalização do ensino particular. Além disso, também ficava a cargo da direção geral a organização dos planos, regulamentos, projetos, programas de ensino e organização da instrução pública. O diretor geral desta repartição deveria ser nomeado pelo governador, de modo que se entende tratar-se de uma pessoa

de confiança do governo, devendo ter “reconhecidas habilitações especiaes, moralidade e aptidões exigidas para o cargo” (PARÁ, 1890a, p. 72), que tinha entre suas competências o controle sobre as escolas, visto que era atribuição do diretor geral apresentar ao governador anualmente um “minucioso relatório do movimento geral do ensino publico e desenvolvimento da instrução no Estado” (PARÁ, 1890a, p. 73).

Desde o momento de criação da Diretoria de instrução pública, é perceptível a preocupação com uma diretriz de fiscalização que entendemos como mecanismo que objetivava, ao lado da obtenção da eficiência na instrução pública, o controle daqueles que desenvolviam a prática docente.

Quando a norma trata do ensino primário, um elemento chama a atenção; aquele que dispõe sobre a organização aulas, a exemplo do curso elementar das escolas primárias, para o qual estava prescrito o ensino de cultura moral, que consistia em comentários morais das narrativas do livro de leitura e dos fatos da vida escolar. Já no curso médio era oferecida a História Pátria, na qual os alunos faziam leituras e os professores faziam comentários e explicações que deveriam ser repetidas por eles; havia também o estudo da biografia de brasileiros ilustres da época da colônia e a disciplina Cultura Moral, que consistia em observações e comentários sobre fatos da vida escolar e fatos da história prática.

No curso superior, entre as disciplinas ministradas, estava a “História do Brazil até a eliminação da monarchia” (PARÁ, 1890a, p. 83). Teve início neste curso também o ensino de Cultura Cívica, o qual consistia na leitura e explicação da Constituição Federal e do Estado; na Cultura Moral, eram feitas observações sobre os fatos da vida escolar, da vida prática e da escola. Outra novidade eram as disposições fundamentais das principais leis federais e do estado, além de noções sucintas e práticas do direito pátrio. Nesta fase também havia a exposição dos “principaes deveres do homem para com a patria, para com a humanidade e para com os seus cidadãos. Noções e exposição pratica da solidariedade social e humana. Preceitos de civilidade” (PARÁ, 1890a, p. 83). Neste segmento, é perceptível a tentativa de impor a conformação de um modelo de cidadão, por meio dos conteúdos ministrados nas escolas, o que corrobora a tese da necessidade da formação do cidadão civilizado, dócil e útil, para a República.

Além do controle do intelecto, podemos também observar a tentativa de controle do corpo que, entre outros modos, se efetivava através da objetividade da educação física, cujos conteúdos consistiam em:

I - Noções práticas de hygiene particular sobre os alimentos, o vestuario, a casa, os exercicios, a distribuição do tempo de trabalho ou de repouso.

II - Cuidados de asseio exigidos e recommendados.

III - Exercicios phisicos, marchas, saltos, movimentos a pé firme e outros exercicios callisthenicos feitos durante os recreios e ao menos duas vezes por semana em uma sessão especial de uma hora á tarde.

IV - Jogos e brinquedos ao ar livre (PARÁ. 1890a, p. 83).

Nas escolas específicas para o sexo feminino, além das atividades supracitadas, ficava estabelecido que “duas vezes por semana, á tarde, nos dias designados para os exercicio phisicos dos rapazes, a ultima hora será empregada no ensino de prendas e trabalhos femininos, dando-se preferencia ao corte e confecção de peças do vestuario feminino e masculino e á costura” (PARÁ. 1890a, p. 83).

Ao final do capítulo 10, o artigo 96 ressalta que a direção geral de instrução pública era a responsável por criar programas detalhados e observações pedagógicas sobre as matérias e sobre a distribuição do trabalho e do tempo; além disso, no parágrafo único deste artigo ficou estabelecido que “Não [era] licito aos professores alterar estes programmas, podendo entretanto representar sobre elles, expondo as considerações que o estudo e a experiencia lhe aconselhar” (PARÁ. 1890a, p. 84), o que indica claramente o controle sobre aquilo que deveria ser ministrado aos alunos, estabelecido por pessoa de confiança do governador, cuja função definia quais seriam as disciplinas, o que seria ministrado por meio delas e a quantidade de tempo a ser utilizado.

Como forma de tentar assegurar a conduta dos professores como exemplo para a sociedade, o primeiro regulamento da instrução, publicado ainda durante o governo provisório de Justo Chermont, já estabelecia um conjunto de deveres, inerentes ao cargo, que os professores deveriam cumprir:

I – Manter a escola em estado constante de asseio e ordem;

II – Apresentar-se para as classes á hora exacta determinada por este Regulamento, conservando-se n’ellas até que se tenham retirado todos os alumnos.

III – Participar aos conselhos escolares no interior, ao director geral na capital, qualquer impedimento que os inhiba de funcionar e as occorrencias que por sua gravidade devam ser lavadas ao conhecimento d’aquellas auctoridades.

IV – Remetter trimestralmente á direcção geral um mappa nominal dos alumnos matriculados, com a declaração do numero de faltas de cada um, enviando copia do mesmo ao conselho escolar.

V – Remetter igualmente á mesma auctoridade, no fim do anno lectivo e após os exames, o mappa geral da matricula annual, uma succinta

exposição dos factos principaes da sua escóla durante o anno, e o resultado dos exames. Este mappa deve acompanhar o relatorio do mesmo conselho.

VI – Escripturar com ordem e asseio e ter em dia o livro da matricula e demais livros escolares.

VII – Lavrar em livro especial os termos das visitas do conselho escólar ou de qualquer de seus membros que em caracter official visite a escóla, devendo este termo ser assignado pelo professor e pelo visitante.

VIII – Cumprir escrupulosamente as disposições regulamentares sobre os programmas e distribuição do tempo dos trabalhos escólares (PARÁ, 1890a, artigo 142).

Além dos deveres, o Regulamento também relaciona as faltas nas quais os professores poderiam incidir, estando dispostas entre as faltas às obrigações: a negligência e desídia no cumprimento de seus deveres, o desrespeito aos regulamentos e às autoridades, a falta às aulas por mais de três dias durante um mês, sem motivo justo, o mau comportamento como cidadão e as reincidências nas faltas especificas (PARÁ, 1890a).

Cometendo essas faltas, caberiam aos professores punições como “multa, admoestação, reprehensão verbal, reprehensão escripta, suspensão até quinze dias sem vencimentos, suspensão até tres mezes sem vencimentos, remoção da cadeira ou localidade, demissão” (PARÁ, 1890a, Art. 144). Todo esse cuidado disciplinador adquire maior importância na medida em que os programas de ensino se concretizassem por meio do trabalho docente. Desta forma, a inspeção poderia ser considerada como uma estratégia do Estado para identificar se este trabalho estava acontecendo da forma esperada pelo governo no âmbito da instrução da população. É claro que isso pode ser visto como um “mecanismo de controle da prática docente e, nesse sentido, ocasionaria perda no valor profissional, uma vez que ele seria apenas um instrumento de interferência do estado no contexto social” (FREITAS; DURÃES, 2013, p. 107).

As normas de conduta disciplinadora dos professores não se aplicavam apenas ao seu modo de ensinar, mas a tudo o que pudesse interferir na sua imagem de cidadão republicano. O artigo 3º do Regulamento Escolar do Ensino Primário de 1890 estabelece que “os professores, [deveriam] apresentar-se na escola decentemente vestidos, dando aos seus alumnos pela correção e aceio de seu traje e porte uma lição moral. É-lhes prohibido apresentarem-se em chinellos” (PARÁ, 1890b). Da mesma forma, também lhes era expressamente prohibido – quando em suas funções escolares – “fumar, occupar-se de assumptos estranhos á escola, muito principalmente politicos e religiosos” (PARÁ, 1890b, artigo 4º).

Tais recomendações regulamentares também se aplicavam à relações entre professores e alunos, que deviam ser “sempre cheias de urbanidade e bonhomia” (PARÁ, 1890b, artigo 5º); quanto à ordem na escola, esta deveria ser alcançada pela “brandura, pelo ensino moral, que pela severidade. Quando tenham entretanto os professores de empregar energia, o farão sem sacrificio da prudencia” (PARÁ, 1890b, artigo 6º), o que concebia como atitude de destacada relevância, pois

O ‘bom mestre’, segundo os moldes do novo regime, seria, pois, um ‘sacerdote’, no que diz respeito à dedicação ao exercício de uma função que seria mesmo uma “missão”, dada a sua importância para a transformação do contexto sócio-político-educacional que se vivia, e a construção de um futuro de ‘desenvolvimento’ e ‘progresso’. Nele confiava-se o sucesso de todo um projeto político de ‘nação’ (MORAES; COSTA, 2014, p, 138, grifo do autor).

Aos poucos é possível perceber a tentativa de controle não só da ação docente, mas da vida própria do professor, para além de sua competência técnica, confirmando a ideia de que “o corpo dócil, efeito das disciplinas, é o mesmo corpo útil do operário da fábrica. O controle político do corpo é acompanhado de sua maximização produtiva na economia capitalista” (CANDIOTTO, 2012, p. 22). Talvez por essa razão, o Regulamento, no artigo 4º, proibia aos professores, em funções escolares, fumar, ocupar-se de assuntos estranhos à escola, principalmente políticos e religiosos (PARÁ, 1890b), caracterizando uma proibição que buscava a produção de pessoas dóceis, úteis e obedientes, investindo sobre o corpo, “manipulando seus movimentos, gestos, comportamentos, criando nele um *modus operandi*. Produz, simultaneamente, de um lado, aptidão ou capacidade, e de outro, uma relação de sujeição” (MENEGETTI; SAMPAIO, 2016, p. 136).

Outro aspecto vinculado à disciplina do corpo tratado no regulamento estabelece que “a primeira meia hora da entrada da manhã será em todas as escolas consagrada á inspecção de acceio, verificação do estado dos dentes, orelhas, cabelo, unhas, dos alumnos, acompanhada de observações moraes e recommendações sobre a necessidade e hygiene dos cuidados corporaes” (PARÁ, 1890b, artigo 14) além da evidente prática de censura que se explicita no artigo 15 que estabelece que “nenhum livro ou brochura, impresso ou manuscrito, estranho ao ensino, poderá ser introduzido na escola sem a autorisação escripta do Director Geral” (PARÁ, 1890b, artigo 15). Tudo isso nos permite

reconhecer uma grande tentativa de controle de corpos e comportamentos de professores e alunos, na perspectiva da

construção comportamental de administração, enraizada nas ciências da conduta humana, particularmente nos estudos de psicologia e sociologia de orientação funcionalista. A construção comportamental consagra a eficácia, em oposição à eficiência, como critério central da administração, disputando espaço na empresa, no setor público e na educação (SANDER, 2009, p. 71).

Identificamos ao longo deste documento como a direção geral se fazia presente, por meio de suas regras e proibições, no cotidiano escolar, desde a nomeação de tarefas mais administrativas até aquilo que julgava mais apropriado para as práticas escolares. A nosso ver essas passagens se enquadram na crítica de Foucault a um poder disciplinador, que

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 políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita (FOUCAULT, 2014, p. 135-136).

Desta forma, se a tônica do primeiro regulamento é a prescrição de atribuições, competências, funções e requisitos de exigência de cumprimento das mesmas, o que se vê no segundo regulamento é um aprofundamento das premissas e obrigações com base nas quais os professores e os alunos deveriam se comportar, modelando seus hábitos, atitudes e procedimentos ao que era exigido.

3 AS PRESCRIÇÕES DISCIPLINARES NOS REGULAMENTOS EDUCACIONAIS

Se concordarmos com Foucault (2014, p. 30) quando ele enuncia que “poder se exerce mais que se possui”, é possível afirmar que o poder não pertence a alguém, mas é algo que circula, não é um privilégio de indivíduos ou grupos, mas consequência de suas posições estratégicas no espectro social; daí ser mais adequado falar de relações de poder do que de poder propriamente dito

o poder encontra-se esparramado pelo meio social - logo veremos como - e não concentrado em topoi específicos. Em sua perspectiva seria absurdo, portanto, falarmos em poder e num "não-poder" como oposição ao mesmo; podemos, isso sim, falar em poderes múltiplos e múltiplos contra-poderes-, que só se definem enquanto tal na relação de uns com outros. Dessa teia microfísica de poderes e contra-poderes que se entrelaçam e se engalfinham, ergue-se toda a macro estrutura social” (GALLO, 2004, p. 84).

Além disso, é possível admitir que este poder se manifesta de diversas formas, inclusive no que tange ao domínio e ao controle sobre as pessoas, por meio de métodos que viabilizam o controle metódico das ações do corpo e que possibilitam a submissão de suas forças para a construção de uma relação de docilidade-utilidade, relação que se intensifica se considerarmos seu exercício em uma sociedade de classes.

A partir desse pressuposto, temos que o poder disciplinar na escola primária não se desenvolvia somente a partir do governo central em um movimento vertical, mas também através das relações entre diretor, secretário, professor, alunos, família e demais sujeitos que participavam da vida escolar – visto que, apesar da escola ser uma estrutura hierarquizada, entendemos que estes sujeitos se apoiavam e se condicionavam reciprocamente e que o poder não se concentrava nas mãos do diretor geral, como geralmente pensamos.

Para Foucault, a disciplina é uma forma de exercer o poder, o modo por meio do qual uns exercem seu poder sobre outros, tendo como objetivo engendrar corpos dóceis. Os mecanismos pelos quais o poder é exercido não possuem apenas efeitos repressivos e punitivos, possuem também efeitos “positivos”, pois o poder disciplinador não objetiva apenas retrain, reprimir ou limitar, mas possui utilidade para moldar o corpo do sujeito ao padrão desejado, sendo a vigilância um dos artifícios mais efetivos da disciplina na medida em que o poder é produzido em grande parte pela percepção de estar sendo vigiado e não somente pelo receio da violência e da força.

O corpo pode ser entendido tanto como objeto quanto alvo da disciplina, uma vez que pode ser manipulado, modelado, treinado, suscetível às regras, tornando-se hábil e multiplicando suas forças. Assim, caracteriza-se como dócil “um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2014, p. 134).

Em qualquer sociedade, os corpos podem estar presos a poderes, regras e normas que lhes proíbem, obrigam e/ou limitam seus gestos e ações. Nesse sentido, Foucault diferencia a disciplina – como fórmula geral de dominação – da escravidão, pois a disciplina não se caracteriza por uma relação de apropriação dos corpos, mas pelo fato de “dispensar essa relação custosa e violenta obtendo efeitos de utilidade pelo menos igualmente grandes” (FOUCAULT, 2014, p. 135).

A disciplina visa ampliar a produtividade dos corpos, aumentando suas habilidades na medida em que os torna mais dóceis. Forma-se então “uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos” (FOUCAULT, 2014, p. 135). Esse trabalho sobre o corpo não é importante apenas para que o indivíduo faça “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’” (FOUCAULT, 2014, p. 135), aumentando suas forças em termos de utilidade e obediência.

Um dos lugares onde esta disciplina se manifesta de modo pleno é a escola, ambiente no qual se busca a formação de comportamentos esperados como a assiduidade nas atividades, o cumprimento dos horários, a obediência e dedicação às tarefas através dos regulamentos e normas para alunos, professores e outros usuários na medida em que o ato de disciplinarizar é “tanto organizar e classificar as ciências, quanto domesticar os corpos e as vontades. Para a Filosofia da Educação, pensada a partir dos dispositivos foucaultianos, esse é um dos referenciais que mais prometem” (GALLO, 2004, p. 82). Esses mecanismos que exercem o controle sobre os indivíduos e lhes impõem uma relação de obediência são, segundo Foucault (2014), o que podemos chamar de “disciplinas”, a serem ativadas quando, por exemplo, acontece de um professor ou aluno fugir dos padrões esperados, quando se impõe a necessidade de standardizá-lo, tornando-o um sujeito dócil e útil, operando dispositivos disciplinares que atuam para inibir comportamentos fora do esperado. Nesta medida, a disciplina não visa apenas a fazer com que os indivíduos

respeitem as leis, normas e regulamentos; antes, seu objetivo também é melhorar as habilidades, tornando os sujeitos mais úteis e produtivos, correspondendo aos anseios de quem os oprime.

Em síntese, a disciplina, por meio de seus mecanismos e técnicas, tende a tornar o exercício do poder menos custoso e a fazer com que seus efeitos tenham maior intensidade, “em suma fazer crescer ao mesmo tempo a docilidade e a utilidade de todos os elementos do sistema” (FOUCAULT, 2014, p. 210-211), ou seja, o conceito de poder disciplinar que utilizamos neste trabalho diz respeito àquele que, através de mecanismos de controle, busca fazer dos professores seres dóceis e úteis, fiscalizando seu comportamento e desempenho em todos os espaços da escola. É através desta categoria que pretendemos enxergar o processo de disciplinarização da escola primária para além do que está dito nos regulamentos e relatórios oficiais, identificando ali elementos do poder disciplinador utilizado pela direção de Instrução Pública no sentido de disciplinar os professores a suas diretrizes legais e governamentais.

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. Em vez de dobrar uniformemente e por massa tudo o que lhe está submetido, separa, analisa, diferencia, leva seus processos de decomposição até às singularidades necessárias e suficientes. (FOUCAULT, 2014, p.167).

Um aspecto importante relativo ao controle do comportamento dos indivíduos é o exercício da técnica pela qual os corpos realizam tarefas “repetitivas e diferentes, mas sempre graduadas” (FOUCAULT, 2014, p. 158). Em síntese, a disciplina produz, a partir dos corpos que controla, uma individualidade que possui uma natureza a qual é

celular (pelo jogo da repartição espacial), é orgânica (pela codificação das atividades), é genética (pela acumulação do tempo), é combinatória (pela composição das forças). E, para tanto, utiliza quatro grandes técnicas: constrói quadros; prescreve manobras; impõe exercícios; enfim, para realizar a combinação das forças, organiza “táticas” (FOUCAULT, 2014, p. 164-165).

Em vez de se apropriar e retirar o que deseja, o poder disciplinar tem como função adestrar o indivíduo, ou ainda, buscar domá-lo para se apropriar mais e melhor de um corpo. Desta forma, “ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo” (FOUCAULT, 2014, p. 167).

Esse processo, que identificamos como a efetivação do poder disciplinador, como já mencionado, possui três elementos importantes: a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame. A vigilância hierárquica se caracterizava pelo olhar silencioso; uma observação criteriosa que fosse capaz de propiciar o controle e a fiscalização dos indivíduos. A sanção normalizadora, materializava-se nos regulamentos, punindo os desvios de conduta com objetivo de “normalizar” o indivíduo. O exame, por fim, articulava formação e o exercício de poder, visibilizando o indivíduo. Estes três elementos se desenhavam como um modo de execução do poder, caracterizado como disciplinador.

3.1 O olhar hierárquico e a vigilância da atuação do professor

Para Foucault a vigilância em seu padrão hierárquico, contínuo e funcional não é “invenção” do século XVIII, “mas sua insidiosa extensão deve sua importância às novas mecânicas de poder, que traz consigo. O poder disciplinar, graças a ela, torna-se um sistema “integrado”, ligado do interior à economia e aos fins do dispositivo onde é exercido” (FOUCAULT, 2014, p. 173).

Uma dimensão importante do olhar vigilante dizia respeito à obrigação, por parte dos professores, de elaborar relatórios, relatos e demais informes a respeito do funcionamento e das ocorrências em seu estabelecimento de ensino configurando um “movimento na reorganização do ensino elementar; especificação da vigilância e integração à relação pedagógica. O desenvolvimento das escolas (...), o aumento de seu número de alunos, a inexistência de métodos que permitissem regulamentar simultaneamente a atividade de toda uma turma, a desordem e a confusão que daí provinham tornavam necessária a organização dos controles. (FOUCAULT, 2014, p. 172), o que pode ser relacionado à necessidade de recorrer-se à remessa periódica de mapas de alunos reportando matrículas, faltas, notas e outras informações, expondo os fatos principais ocorridos durante o ano, assim como os resultados dos exames; todas, obrigações que deveria cumprir “escrupulosa e devotadamente” (Decreto 149, artigo 142).

No mesmo Decreto 149, em edição complementar que dispunha sobre o regulamento escolar do ensino primário (programas, horários e instruções pedagógicas), também era visível um exemplo de como o olhar hierárquico se manifesta, ao proibir a

introdução na escola, sem autorização escrita do diretor geral, de livros, brochuras, impressos ou manuscritos estranhos ao ensino (artigo 15).

Essa admoestação se repete no Decreto 372, de 13 de julho de 1891 (que reorganiza a instrução pública do estado) quando este determina que nenhum livro seria admitido “no ensino primário, normal, secundario ou tecnico, sem ser approved e acceto pelo Conselho Superior da Instrucção Publica, devendo para merecer essa aprovação estar de accordo com os programmas circunstanciados do ensino publico do Estado e com os progressos da litteratura escolar” (Decreto 372, artigo 242).

Seguindo o mesmo propósito, era vedada a entrada na escola de pessoas estranhas à fiscalização do ensino, salvo com autorização escrita das autoridades fiscais (artigo 19), assim como toda lição, leitura ou tema deveria ser acompanhada de explicações orais e interrogações (artigo 20) corroborando a visão de um poder disciplinar que era “absolutamente indiscreto, pois está em toda parte e sempre alerta, pois em princípio não deixa nenhuma parte às escuras e controla continuamente os mesmos que estão encarregados de controlar; e absolutamente ‘discreto’, pois funciona permanentemente e em grande parte em silêncio. (FOUCAULT, 2014, p. 174).

Tanto o Decreto 149 quanto o 372 possuem dispositivos que incidem sobre a vida extraescolar do professor. O primeiro ameaça os professores de demissão — mesmo sendo vitalícios — se exercerem qualquer função, remunerada ou não, federal, estadual ou municipal; no caso de aceitarem cargo de eleição popular, ou façam parte de comissão de partido político ou se tiverem outra profissão que possa prejudicar os trabalhos escolares (art. 152). O segundo chama a atenção do professor para que, além das atividades inerentes ao fazer pedagógico, se mantivesse vigilante, advertindo-o de que “durante o tempo determinado para as classes, não [poderia] o professor, sob qualquer pretexto, ser distrahido de suas funcções, nem occupar-se de trabalho estranho aos seus deveres escolares” (artigo 186) confirmando a ideia de uma “vigilância em rede” pois

se é verdade que a vigilância repousa sobre indivíduos, seu funcionamento é de uma rede de relações de alto a baixo, mas também até um certo ponto de baixo para cima e lateralmente; essa rede “sustenta” o conjunto, e o perpassa de efeitos de poder que se apoiam uns sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados. (FOUCAULT, 2014, p. 173-174)

Entretanto, o olhar vigilante não se limitava às prescrições escritas, mas estendia-se aos espaços por onde o professor transitava em sua tarefa de ensinar, inclusive no que se referia às condições higiênicas dos prédios escolares.

Nessa perspectiva, uma primeira noção importante para ao exercício da disciplina é a distribuição dos indivíduos no espaço, determinando seus “lugares” e limites, o que pressupõe uma “*cerca*, a especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo” (FOUCAULT, 2014, p. 139). Porém, essa ideia de encarceramento não é uma constante e nem indispensável nos aparelhos disciplinares, que trabalham de maneira muito flexível com o espaço. Segundo o princípio da localização imediata ou quadriculamento, propõe-se “cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo” (FOUCAULT, 2014, p. 140), a fim de evitar reuniões de grupos, analisar as pluralidades confusas, maciças ou fugidias. Desta forma, o espaço disciplinar se divide na mesma medida em que houver corpos ou elementos. Ter conhecimento de onde estão, promover comunicações úteis e interromper as outras e poder observar o comportamento tornam-se, desta forma, procedimentos importantes para conhecer, dominar e utilizar os corpos.

Figura 9: Concentração de meninas no recreio do Instituto Gentil Bittencourt



Fonte: Álbum do Estado do Pará - 1908, p. 293

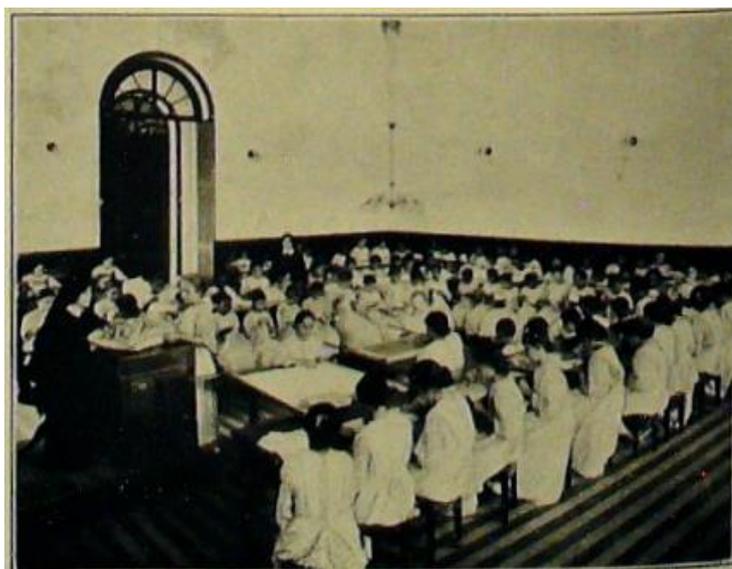
É nessa linha de raciocínio que Foucault menciona a organização dos alunos por fileiras nas salas de aula (e até a disposição dos alunos nessas fileiras), nos corredores, nos pátios; a atribuição de notas em cada tarefa realizada, em cada prova; as avaliações semanais, mensais e anuais; a formação de classes por idade alinhadas aos assuntos ensinados com graus de dificuldade crescentes, etc. Tudo isso compondo um modo de dispor os alunos em um espaço serial de maneira a tornar mais fácil a observação e controle por parte do professor.

Figura 10: Sala de aula no Instituto Gentil Bittencourt



Fonte: Álbum do Estado do Pará - 1908, p. 298

Figura 11: Aula de bordados no Instituto Gentil Bittencourt



Fonte: Álbum do Estado do Pará - 1908, p. 298

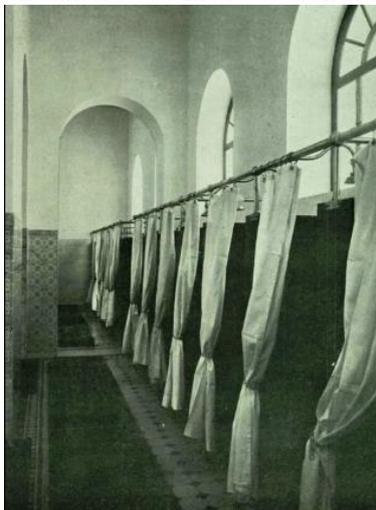
Tratava-se de “uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. [...] Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (FOUCAULT, 2014, p. 144), de forma que, organizando-se os lugares e fileiras, o espaço acaba estabelecendo níveis e posições, o que pode garantir “a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia de tempo e dos gestos” (FOUCAULT, 2014, p. 145).

A disciplina presume a existência de um dispositivo que obrigue o exercício de um comportamento através do olhar, onde as “técnicas que permitem ver induzam a

efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam” (FOUCAULT, 2014, p. 168). A partir disso, desenvolve-se uma arquitetura concebida não mais para ser vista e admirada ou para observar o espaço externo, mas para propiciar o controle interior, para se observar os que se encontram dentro dos prédios, “uma arquitetura que seria um operador para a transformação dos indivíduos: agir sobre aquele que abriga, dar domínio sobre seu comportamento, reconduzir até eles os efeitos do poder, oferecê-los a um conhecimento, modificá-los” (FOUCAULT, 2014, p. 169).

Nesta perspectiva o antigo esquema, com o muro espesso e a porta sólida que impedem de entrar ou sair, dá lugar às aberturas, às passagens e às transparências.

Figura 12: Banheiros do Instituto Gentil Bittencourt



Fonte: Álbum do Estado do Pará – 1908, P. 299

O prédio como aparelho disciplinar perfeito possibilitaria ver tudo com um único olhar, sendo um espaço onde “um ponto central seria ao mesmo tempo fonte de luz que iluminasse todas as coisas, e lugar de convergência para tudo o que deve ser sabido: olho perfeito a que nada escapa e centro em direção ao qual todos os olhares convergem” (FOUCAULT, 2014, p. 170), desta forma existência de um ponto central deveria se efetivar como “o local de exercício do poder e, ao mesmo tempo, o lugar de registro do saber” (FOUCAULT, 2021, p. 320) possibilitando uma vigilância mais intensa “na medida em que é ao mesmo tempo uma peça interna no aparelho de produção e uma engrenagem específica do poder disciplinar” (FOUCAULT, 2014, p. 173).

No poder disciplinador, o que deve ficar à mostra é o que está sendo vigiado. Daí vem o efeito mais importante do Panoptismo, que é

induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. Fazer com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação; que a perfeição do poder tenda a tornar inútil a atualidade de seu exercício; que esse aparelho arquitetural seja uma máquina de criar e sustentar uma relação de poder independente daquele que o exerce; enfim, que os detentos se encontrem presos numa situação de poder de que eles mesmos são os portadores. Para isso, é ao mesmo tempo excessivo e muito pouco que o prisioneiro seja observado sem cessar por um vigia: muito pouco, pois o essencial é que ele se saiba vigiado; excessivo, porque ele não tem necessidade de sê-lo efetivamente (FOUCAULT, 2014, p. 195).

Este é um dispositivo importante do poder disciplinar, pois automatiza e desindividualiza o poder, pois todo aquele que está submetido ao campo de visibilidade está ciente disso, quando então se adequa facilmente às limitações impostas pelo poder, vigiando-se e controlando-se sozinho. O Panóptico é

um zoológico real; o animal é substituído pelo homem, a distribuição individual pelo grupamento específico e o rei pela maquinaria de um poder furtivo. Fora essa diferença, o Panóptico, também, faz um trabalho de naturalista. Permite estabelecer as diferenças: nos doentes, observar os sintomas de cada um, sem que a proximidade dos leitos, a circulação dos miasmas, os efeitos do contágio misturem os quadros clínicos; nas crianças, anotar os desempenhos (sem que haja limitação ou cópia), perceber as aptidões, apreciar os caracteres, estabelecer classificações rigorosas e, em relação a uma evolução normal, distinguir o que é “preguiça e teimosia” do que é “imbecilidade incurável”; nos operários, anotar as aptidões de cada um, comparar o tempo que levam para fazer um serviço, e, se são pagos por dia, calcular seu salário em vista disso (FOUCAULT, 2014, p. 197).

O prédio Panóptico torna-se então um espaço privilegiado para a experiência disciplinadora com pessoas, na medida em que permite a observação de comportamentos, a exemplo do diretor que teria a prerrogativa de “espionar” os professores, julgando seus comportamentos e impondo os métodos e sanções que julgar necessários para corrigir ou reforçar atividades e procedimentos.

É nesta perspectiva que a arquitetura escolar passou a ser um dos elementos que contribuiu para modelar e transformar a paisagem construída no estabelecimento de representações do espaço urbano, o que a tornou capaz por meio de seus gestos, sinais e símbolos portar consigo significações que a tornam alvo de interesse dos agentes estatais, mas também dos sujeitos sociais que preenchem esse espaço (ERMEL; BENCOSTTA, 2019, p. 10-11).

Quanto ao distanciamento dos estabelecimentos educacionais em relação ao centro da cidade esta foi uma iniciativa baseada não somente na necessidade de utilização de terrenos amplos e suficientes para o aporte de grandes obras civis e nem em uma política de segurança pública que visava a afastar vadios e desocupados da convivência com a população civilizada. Tratava-se, também, e sobretudo, de garantir o controle, a contenção e a vigilância de seus usuários, evitando fugas e contágios — de moléstias ou comportamentos — por meio da distribuição planejada e organizada, segundo determinados pressupostos, dos indivíduos nos espaços, por meio de técnicas adequadas.

A disciplina às vezes exige a *cerca*, a especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo. Local protegido da monotonia disciplinar. Houve o grande “encarceramento” dos vagabundos e dos miseráveis; houve outros mais discretos, mas insidiosos e eficientes. *Colégios*: o modelo do convento se impõe pouco a pouco; o internato aparece como o regime de educação senão o mais frequente, pelo menos o mais perfeito; torna-se obrigatório em Louis-le-Grand quando, depois da partida dos jesuítas, fez-se um colégio-modelo. (FOUCAULT, 2014, p. 139).

Isto significou, entre outras diligências, a projeção de prédios cujas plantas facilitassem a inspeção permanente dos compartimentos, promovendo uma arquitetura

que não é mais feita simplesmente para ser vista (fausto dos palácios), ou para vigiar o espaço exterior (geometria das fortalezas), mas para permitir um controle interior, articulado e detalhado — para tornar visíveis os que nela se encontram; mais geralmente, a de uma arquitetura que seria um operador para a transformação dos indivíduos: agir sobre aquele que abriga, dar domínio sobre seu comportamento, reconduzir até eles os efeitos do poder, oferecê-los a um conhecimento, modificá-los. As pedras podem tornar dócil e conhecível. O velho esquema simples do encarceramento e do fechamento — do muro espesso, da porta sólida que impedem de entrar ou de sair — começa a ser substituído pelo cálculo das aberturas, dos cheios e dos vazios, das passagens e das transparências (FOUCAULT, 2014, p. 169).

Assim o olhar hierárquico, a prática da vigilância sobre aquele a ser vigiado, produz um edifício escolar que também tem por fim — assim como as escolas militares — adestrar

corpos vigorosos, imperativo de saúde; obter oficiais competentes, imperativo de qualificação; formar militares obedientes, imperativo político; prevenir a devassidão e a homossexualidade, imperativo de moralidade. Quádrupla razão para estabelecer separações estanques entre os indivíduos, mas também aberturas para observação contínua. O próprio edifício da Escola devia ser um aparelho de vigiar (...) (FOUCAULT, 2014, p. 169).

Mesmo antes do surgimento das escolas agrupadas a legislação já demonstrava preocupação com a disciplina nos termos da distribuição do espaço escolar. O Decreto 149, na seção que trata do regulamento do ensino primário, estabelece que “funcionando a escola na residência do professor, fica expressamente proibida a comunicação dos alunos com pessoas, principalmente famulos³, da casa, devendo ser rigorosamente mantido o isolamento de uns e outros” (Decreto 149/Regulamento, art. 31). No caso de não ser possível essa separação o professor era obrigado a ter sua escola em local separado de sua residência.

Esta era uma das funções primordiais do regulamento na medida em que potencializava a homogeneidade dos indivíduos, tornando possível e mais fácil punir os desvios de comportamento, verificar as diferenças e ajustá-las, funcionando.

3.2. A sanção normalizadora como parâmetro para comportamento do professor

Outro instrumento que, segundo Foucault serve para operacionalizar o poder disciplinar é a sanção normalizadora, que funciona como de dispositivo capaz de promover um julgamento e aplicar recompensa ou punição pelo resultado. Esse tipo de mecanismo pode ser encontrado no espaço escolar que opera por meio de penalizações relacionadas ao tempo, como nos atrasos ou ausências; às desatenções em relação às atividades cotidianas; à desobediência; ao corpo, nos casos de falta de higiene; entre outras situações sobre as quais se estabelece um padrão a ser seguido e sanciona aquilo que foge desse parâmetro, produzindo condutas socialmente aceitáveis. Com isso, dedica-se, simultaneamente, a penalizar as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora. (FOUCAULT, 2014, p. 175).

Na escola, por exemplo, é possível não apenas punir por causa do tempo (atrasos, faltas), com críticas à execução das atividades (desatenção, falta de cuidado) e ao modo de ser (má educação, desobediência), com juízos sobre o corpo (gestos fora do padrão, sujeira) e sobre a sexualidade (imodéstia, indecência) (FOUCAULT, 2014), como também são utilizados para punir diversos processos sutis por meio de “castigo físico leve

³ Fâmulo é a pessoa que presta serviços domésticos; criado, empregado.

a privações ligeiras e a pequenas humilhações” (FOUCAULT, 2014, p. 175), penalizando até os desvios mais simples.

O castigo disciplinar tem como objetivos evitar e reduzir os desvios de comportamento, e a punição é um sistema de gratificação-sanção, um “sistema que se torna operante no processo de treinamento e de correção” (FOUCAULT, 2014, p. 177). A disciplina recompensa através de promoções que possibilitam hierarquias, de modo que pune rebaixando os indivíduos que não se encaixam naquilo que é considerado normal.

Observamos estas características no artigo 25 do Decreto 149/1890 que dava um destaque especial às sanções uma vez que apresentava no *caput* a orientação de que o voto do conselho era apenas consultivo, contudo nas situações voltadas à “imposição ou relevação de multas ou penas disciplinares [...], seja aos professores por negligência ou falta de cumprimento de deveres, seja a quaesquer cidadãos, por motivo de desrespeito às disposições das leis escolares (p. 74), o voto assumiria um peso decisório, caracterizando-se em sanção normalizadora para tornar possível a disciplinarização de todo o corpo docente, estabelecendo uma espécie de modelo a ser seguido.

Cabe ressaltar que a partir das premissas foucaultianas o padrão normativo não almeja apenas punir por punir, isto é, as sanções visavam, ao mesmo tempo, normalizar e corrigir, transformando a punição de caráter corretivo em arrependimento a exemplo do artigo 144 do Decreto 149/1 890 que previa uma sequência de penas escalonadas aos professores, que ia da multa até a demissão. As penalidades constavam ao longo desse instrumento legal e sua constante repetição proporcionavam uma normalização de comportamentos que ressignificava o ato de punir. Este não se enquadrava exatamente na ideia de correção nem na de repressão pois “a afirmação básica de Foucault é que não podemos conceber o poder apenas e tão somente como repressão” (GALLO, 2004, p. 85). A arte normalizadora do poder disciplinar coloca em “funcionamento cinco operações bem distintas: relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir” (FOUCAULT, 2014, p. 179).

Como já visto, a sanção normalizadora se consubstanciava nas regras oficiais, punindo ou recompensando o indivíduo a partir da observação e conteúdo de suas ações. Ao longo da regulamentação analisada foi possível identificar os elementos do poder disciplinar em diversos momentos, como, por exemplo, quando se estabelece que os professores públicos poderiam ser punidos caso faltassem com as suas obrigações, por

negligência no cumprimento dos seus deveres, como também podiam ser punidos por “desrespeito aos regulamentos escolares, e ás auctoridades prepostas á fiscalisação do ensino” (PARÁ. 1890a, p. 88).

Além disso, o mau comportamento como cidadão também era motivo para a punição de um professor, a qual poderia se dar em forma de multa, admoestação, repreensão verbal, repreensão escrita, suspensão de até quinze ou trinta dias sem vencimentos, remoção da cadeira ou localidade e, por fim, a demissão; também existiam penas em forma de multas que poderiam ser de dez ou vinte mil réis. De acordo com o Artigo 154, o professor público poderia perder sua cadeira caso fosse “condemnado a galés ou prisão com trabalho ou por crime de estupro, adulterio, falsificação, roubo, furto ou qualquer outro que offenda a moral publica” (PARÁ. 1890a, p. 90); a suspensão por três meses também era motivo para a perda de cadeira.

Partindo do exposto, é possível evidenciar a existência — e presença — do que Foucault denominava como um dos instrumentos necessários para o sucesso do poder disciplinar, que é a sanção normalizadora, na medida em que, para ele,

Na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal. É beneficiado por uma espécie de privilégio de justiça, com suas leis próprias, seus delitos especificados, suas formas particulares de sanção, suas instâncias de julgamento. As disciplinas estabelecem uma “infra-penalidade”; quadriculam um espaço deixado vazio pelas leis; qualificam e reprimem um conjunto de comportamentos que escapava aos grandes sistemas de castigo por sua relativa indiferença (FOUCAULT 2014, p. 175).

São comportamentos que, como já mencionado, ultrapassavam os limites do espaço profissional e se estendiam à vida privada. Mesmo fora do período de aulas, para se ausentar da sede da escola, os professores precisavam comunicar à respectiva autoridade escolar. Além disso, “em outro periodo das ferias e nas ferias menores, devem solicitar licença ás mesmas auctoridades, que, salvo necessidade provada do serviço publico, não lhes deve ser negada” (PARÁ. 1890a, p. 91).

No capítulo 14, em que são abordadas a disciplina e a economia escolar, logo em seu primeiro artigo, fica estabelecido que nenhuma classe poderia durar menos de trinta minutos ou mais que 45 e que, entre cada uma, era obrigatório um recreio de quinze minutos. Segundo o Artigo 191 do referido regulamento, estes recreios eram ocupados, tanto nas escolas de meninos quanto nas de meninas, “por exercicios phisicos e jogos infantis dirigidos alternadamente pelo professor e adjunto, quando o houver” (PARÁ.

1890a, p. 94). Era estabelecido também que “durante o tempo determinado para as classes, não [poderia] o professor, sob qualquer pretexto, ser distraído de suas funções, nem ocupar-se de trabalho estranho aos seus deveres escolares” (PARÁ. 1890a, p. 95). Sobre o material escolar, ficava estabelecido que só poderiam ser admitidos no ensino público primário os livros e compêndios aprovados pela Direção Geral da instrução pública (PARÁ. 1890a).

A temática sobre a inspeção e fiscalização recebeu um destaque especial no final do século XIX no estado do Pará, tanto que, além do diretor geral da Instrução, existiam outros personagens que colaboravam nestas tarefas, como era o caso do inspetor, do diretor e do professor, que formavam

um tripé fundamental e estruturante do funcionamento do sistema educacional da época, cujo alvo era o aluno a quem, com o concurso da família, caberia o dever de adquirir bons hábitos de comportamento, saúde e higiene, além de incorporar e exercitar os valores morais e patrióticos necessários para tornar-se um cidadão respeitoso e reprodutor da nova ordem republicana (DAMASCENO; PANTOJA, 2020, p. 5).

Neste tripé, cada integrante tinha sua função definida. Ao diretor escolar, por exemplo, não cabiam apenas as competências de fiscalizar e organizar o funcionamento da escola, mas também a administração dos recursos humanos da escola como licença e substituição de professores; ao professor era desejado que tivesse domínio de suas aulas com disciplina e que fosse um exemplo moral para seus alunos, sendo modelo de dedicação, devoção e comprometimento. Por fim, ao inspetor escolar, caberia ser garantidor do pleno funcionamento da instrução pública daquela época, pois

não adiantaria muito que o professor estivesse livre e desimpedido para atuar ou que o diretor fizesse funcionar a estrutura escolar a contento. Para que fossem evitadas burlas ou falsificações, era fundamental que todo o processo estivesse sob a vista dos funcionários inspetores, a fim de que a máquina do sistema atuasse dentro dos parâmetros determinados pelas autoridades (DAMASCENO; PANTOJA, 2020, p. 6).

O Decreto 372/1891 também previa penalidades tanto sobre a atuação docente (artigos 129 ao 132), quanto aos discentes (artigos 190 ao 192) estabelecendo na organização da instrução pública um corpo de dispositivos que formavam um sistema punitivo que não diferenciava os indivíduos, mas padronizava comportamentos e

relacionando atos que eram proibidos, produzindo uma estrutura normativa binária acerca do que seria permitido.

Assim, podemos dizer que os regulamentos também funcionavam como

um pequeno mecanismo penal. É beneficiado por uma espécie de privilégio de justiça, com suas leis próprias, seus direitos especificados, suas formas particulares de sanção, suas instâncias de julgamento. As disciplinas estabelecem uma “infra-penalidade”, quadriculam um espaço deixado vazio pelas leis; por sua relativa indiferença (FOUCAULT, 2014, p. 175).

A partir desta passagem podemos inferir que as sanções regulamentares paraenses estabeleceram o funcionamento de um sistema punitivo que deveria ser, aos poucos, incorporado às práticas de controle do aparelho estatal sobre as atividades escolares, uma vez que a aplicação de sanções legitimava o poder ao impor regras a todos os que interferem em seu sistema por isso às compreendemos como instrumentos da ordem, pois “a disciplina traz consigo uma maneira específica de punir, e que é apenas um modelo reduzido do tribunal. O que pertence à penalidade disciplinar é a inobservância, tudo o que está inadequado à regra, tudo o que se afasta dela, os desvios” (FOUCAULT, 2014, p. 175-176).

A norma estabelecida na escola era uma regra, uma lei a ser obedecida e à qual todos deveriam se adequar, caso contrário estariam sujeitos a castigos usados para corrigi-los e normalizá-los, como se verifica no artigo 17 da Lei 436/1896, que determinava que o professor só seria efetivado no cargo após três anos de exercício da atividade.

Em paralelo os parágrafos 1º e 2º determinavam as circunstâncias em que a vitaliciedade seria perdida, entre as quais, se ocorresse “absoluta negligencia e desidia no cumprimento de seus deveres, ou máo comportamento habitual, com escandalo publico, cujos processos serão determinados no Regulamento geral” (§ 2º. Art. 17), de onde se concluí que a sanção normalizadora funcionava nas instituições educativas como instrumento de homogeneização e individualização, moderando as transgressões e ajustando parâmetros na medida em que “o castigo disciplinar tem a função de reduzir os desvios. Deve portanto ser essencialmente *corretivo*” (FOUCAULT, 2014, p. 176) como um instrumento que dialoga com a vigilância hierárquica e com o exame que complementa a ação disciplinar.

3.3 O exame enquanto articulação entre saber, poder e visibilidade

O exame é um dos elementos que constituem o indivíduo como objeto de poder, pois é ele que, combinando vigilância hierárquica e sanção normalizadora, “realiza as grandes funções disciplinares de repartição e classificação, de extração máxima das forças e do tempo, de acumulação genética contínua, de composição ótima das aptidões” (FOUCAULT, 2014, p. 188).

Segundo Foucault (2014) o exame é uma técnica da hierarquia que têm a função articulada de vigiar e de sancionar e, nesta condição, materializa-se como

um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através das quais são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade (FOUCAULT, 2014, p. 181).

O exame pode, então, ter o sentido de uma “sanção, de um castigo, seja qual for o seu resultado, bem como enraíza inconscientemente em cada um a impressão de estar constantemente vigiado” (GALLO, 2004, p. 92). Podemos identificar aspectos referentes ao exame no decreto 149/ 1890, no qual foram estabelecidas diretrizes para a realização de concursos para as escolas de segunda e terceira entrância e determinados os critérios que os candidatos deveriam atender para concorrer às vagas. Os concursos eram realizados em até oito dias após a finalização do período de inscrição e suas provas aconteciam sob uma banca examinadora que deveria, obrigatoriamente, contar com a presença de um professor de pedagogia, além de acontecer na presença dos membros do Conselho Superior sendo presidida pelo Diretor Geral da Instrução Pública.

O concurso era composto por três fases: a dissertação escrita sobre um determinado tema da pedagogia, tirado em sorteio e publicado 24 horas antes do momento de realização da prova; dissertação oral e interrogação pelos examinadores, abordando principalmente os métodos e matérias do ensino. Nota-se que esse processo seguia um rito que tinha como objetivo último a classificação dos candidatos submetidos ao exame. Como podemos observar nas determinações (artigo 125), no primeiro dia útil após a realização do concurso os examinadores deveriam apresentar um parecer por escrito, com sua apreciação a respeito das provas e seu juízo sobre cada candidato. Em seguida o

Conselho reunia-se em sessão secreta para discutir os pareceres na presença da comissão e votar nominalmente sobre o mérito absoluto, sendo considerados inabilitados aqueles que não reunissem a maioria dos votos. Em seguida era definida a classificação por ordem de merecimento, formando-se, assim, uma lista com três nomes que seria enviada para posterior nomeação pela Diretor Geral.

Os professores adjuntos também eram submetidos ao exame de suficiência que era realizado na presença de uma comissão composta de três cidadãos nomeados pelo governador entre os membros efetivos ou aposentados do ensino público na presença do Diretor Geral. O exame versava sobre as matérias do ensino primário e constava, de acordo com o artigo 134 do Regulamento, de uma prova escrita comum a todos os candidatos, consistindo na exposição de um ponto sorteado de uma matéria também sorteada e de uma arguição pelos examinadores sobre um ponto também tirado à sorte.

Após o término do exame e do julgamento dos candidatos era elaborado pela comissão um parecer acompanhado de um ofício que era encaminhado pelo Diretor Geral ao Governador, para posterior nomeação entre os três mais qualificados. A partir desse protocolo é possível observar que os exames se constituíam e formas de estabelecer “uma comparação perpétua de cada um com todos, que permite ao mesmo tempo medir e sancionar. (FOUCAULT, 2014, p. 182), de maneira que “mais adaptáveis” aos anseios da hierarquia eram os escolhidos para ocuparem os cargos públicos. Nesse contexto também é possível considerar o exame como um processo cujo espectro é muito mais amplo do que um simples conjunto de perguntas e respostas.

No Decreto 372/1891 que reorganizou a Instrução Pública do Estado destacamos o capítulo VI que trata das atribuições dos conselhos escolares municipais, especialmente o parágrafo 6º que discorria sobre a sua função fiscalizadora do trabalho do professor materializado na transmissão “á Directoria Geral, préviamente informados, os requerimentos e mais papeis dos professores do municipio e bem assim atestar-lhes a frequência, o comportamento e trabalho, representar contra elles e propôr as medidas que lhes parecerem convenientes á bem do ensino” (artigo 33, Decreto 372). Tais ações de controle, como atestado de frequência, avaliação sobre o comportamento e o trabalho desenvolvido é um exercício de poder que permite o estabelecimento de comparações, descrevendo e caracterizando cada um e evidenciando os desvios individuais dos sujeitos. Corroborando essa ideia Foucault (2014) nos ensina que

O exame faz também a individualidade entrar num campo documentário: Seu resultado é um arquivo inteiro com detalhes e minúcias que se constitui ao nível dos corpos e dos dias. O exame que coloca os indivíduos num campo de vigilância situa-os igualmente numa rede de anotações escritas; compromete-os em toda uma quantidade de documentos que os captam e os fixam. Os procedimentos de exame são acompanhados imediatamente de um sistema de registro intenso e de acumulação documentária. (FOUCAULT, 2014, p. 185).

Além dos conselhos escolares que eram responsáveis pela fiscalização das escolas da capital temos também a presença da figura dos inspetores escolares que eram incumbidos de realizarem as visitas nas escolas do interior ao menos duas vezes por ano, tendo eles o dever de:

- 2.º Assistir ao menos uma aula das escolas de seu distrito
- 3.º Inspeccionar rigorosamente os estabelecimentos de ensino publico primario e secundario ou outros abrangendo na sua inspecção a parte material, as condições hygienicas e a parte technica do ensino.
- 5.º Verificar o estado dos archivos das escolas e a escripturação escolar dos respectivos professores.
- 6.º Promover com interesse e esforço a adopção dos melhores methodos de ensino physico, intellectual e moral, sem prejuiso dos programmas officiaes.
- 8.º Lavrar no livro competente o termo de visita ás escolas, observando minuciosamente quanto lhes parecer digno de louvor ou censura.
- 9.º Verificar si os livros são adoptados officialmente.
- 10.º Apresentar ao Director Geral um relatório circunstanciado da sua inspecção e visitas, com as observações que entenderem necessárias. (artigo 43, decreto 372).

Ao observarmos as atribuições dos inspetores escolares é possível identificar aspectos que estão diretamente ligados ao controle do trabalho do professor que se fazia por meio da verificação dos registros, arquivos e principalmente pelo acompanhamento das aulas. Tratava-se de um olhar atento que tinha como objetivo verificar o quanto aquele sujeito seguia as determinações advindas do governo, ou seja, seu nível de obediência.

Outro ponto de destaque são os registros que eram feitos pelos inspetores e encaminhados ao Diretor Geral, o que permitia a construção de um arquivo bastante detalhado sobre os corpos e seu trabalho durante o período de inspeção, posicionando compulsoriamente os sujeitos em uma teia de registros escritos, tornando-os seres descritíveis e passíveis de serem analisados sob diversos pontos de vista, possibilitando assim identificar, isolar e reprimir aqueles indivíduos que não estavam alinhados com o padrão de normalidade esperado.

Naquele contexto o exame se apresentava como ponto central “dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber” (FOUCAULT, 2014, p. 188), ou seja, enquanto mecanismo de controle podemos dizer que o exame ao mesmo tempo que pode avaliar de modo coletivo permite também que cada sujeito seja olhado como um caso particular.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento desta investigação nos propusemos a analisar o processo de disciplinarização do trabalho docente nas escolas primárias do Pará entre 1890 e 1896. Por meio de uma interrogação aos dispositivos presentes nas normas regulamentares da instrução pública, vimos que no primeiro regulamento o diretor geral ficava encarregado de comunicar ao governo o que acontecia nas escolas e de impor a estas, por meio de normalização específica, aquilo que seria conveniente para o governo. No segundo regulamento, observamos a tentativa de disciplinarização de atitudes pessoais dos professores, identificada por nós como um exercício ou tecnologia de poder, na perspectiva foucaultiana.

Ao longo de nosso estudo, constatamos que uma dimensão importante da gestão da instrução pública daquele período era a tentativa – explícita – de imposição de um padrão de comportamento a professores por meio de dispositivos regulamentares que atuavam neste sentido. Daí a intensa prática de controle e fiscalização sobre o acesso de professores à carreira, sobre os conteúdos e programas a serem ministrados, sobre a formação de seu perfil profissional e outros aspectos referentes ao seu papel e função no ordenamento do sistema.

Desde a seleção dos docentes, adjuntos ou elementares, permanecia o olhar vigilante do sistema a preservar sua obediência ao regulamento e a não incorrerem em faltas como o absenteísmo e o descumprimento dos deveres, o desrespeito ao professor titular da escola (vitalício), a imoralidade e o mau comportamento mesmo fora da escola garantindo o funcionamento de um sistema de fiscalização implantado e fixado na essência da prática docente.

Esses procedimentos se irradiavam para além do espaço físico, sendo também perceptíveis em uma intensa divisão do tempo, buscando a garantia de uma qualidade através do controle ininterrupto, pressão de fiscais e supressão de tudo o que pudesse perturbar e distrair os indivíduos, constituindo um sistema disciplinar que funcionava com base nas penalidades e nos privilégios. Na escola, por exemplo, era possível não apenas punir por causa do tempo (atrasos, faltas), em razão da execução das atividades (desatenção, falta de cuidado), ao modo de agir (má educação, desobediência), e de ser

(juízos sobre o corpo, gestos fora do padrão, falta de higiene) ou mesmo em relação à sexualidade (imodéstia, indecência).

No que se refere às prescrições para a organização da instrução, a leitura crítica da legislação vigente à época nos permite afirmar que este estabelecia uma organização pioneira e detalhada, composta por dois regulamentos que se complementavam, estabelecendo os níveis de ensino e as escolas apropriadas para cada um deles. Também houve a reorganização da instrução pública no estado proporcionando uma versão mais definitiva e detalhada que, para além de repetir algumas indicações das normas anteriores, inseriu mudanças importantes que passariam a ter maior longevidade a ponto de não terem sido afetadas pelas leis subsequentes. É importante esclarecer que, de uma legislação para outra, não foram perceptíveis mudanças referentes à organização da escola ou do conteúdo moral ou cívico a ser imposto ao professor.

Nos diferentes modelos, além das diferenciações determinadas pelo nível das escolas onde o professor atuava, que se caracterizavam como entrâncias (1^a, 2^a ou 3^a), consubstanciou-se o estabelecimento de classes diferenciadas de remuneração salarial que eram definidas a partir do tempo de atuação que o profissional docente tinha no serviço público.

Por outro lado, é digno de destaque o papel da arquitetura escolar, que passou a ser um dos elementos que contribuiu para modelar e transformar a paisagem construída no estabelecimento de representações do espaço urbano, o que a tornou capaz por meio de gestos, sinais e símbolos portar consigo significações que a tornavam alvo de interesse dos agentes estatais, mas também dos sujeitos sociais que preenchiam esse espaço.

Em termos de instrumentos utilizados na implementação do que denominamos de disciplinarização a vigilância hierárquica é um dos artifícios mais efetivos da disciplina na medida em que o poder é produzido em grande parte pela percepção de estar sendo vigiado e não somente pelo receio da violência e da força. A sanção normalizadora se consubstanciava nas regras oficiais, punindo ou recompensando o indivíduo a partir da observação e conteúdo de suas ações. Ao longo da regulamentação analisada foi possível identificar os elementos do poder disciplinar em diversos momentos, como, por exemplo, quando se estabeleceu que os professores públicos poderiam ser punidos caso faltassem com as suas obrigações, por negligência no cumprimento dos seus deveres.

Quanto ao exame este se apresentava como ponto central de processos que constituíam o indivíduo como efeito e objeto de poder e de saber, ou seja, enquanto

mecanismo de controle podemos dizer que o exame ao mesmo tempo que pôde avaliar de modo coletivo permitiu, também, que cada sujeito fosse olhado como um caso particular.

FONTES

PARÁ. 1890c. **A INSTRUÇÃO PÚBLICA DO ESTADO DO PARÁ.**

PARÁ. 1891, **Decreto 372, de 1891.** Reorganiza a instrução publica. Belém: [s. n.], 1891.

PARÁ. **Actos do Governo Provisório: .** Belém: [s. n.], 1890a.

PARÁ. **Álbum do Estado do Pará 1908.** Mandado organizar por S. Ex. o Snr. Dr. Augusto Montenegro governador do Estado. Paris: Imprimerie Chaponet, 1908.

PARÁ. **Regulamento escolar, programmas, horario e instruções pedagógicas.** Belém: [s. n.], 1890b.

REFERÊNCIAS

BARROSO, Wilson da Costa. **Educação e cidadania e cidadania no republicanismo paraense: a instrução pública primária nos anos de 1889–1897.** Dissertação (mestrado) Universidade Federal do Pará. Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Belém, 2006.

CANDIOTTO, Cesar. Disciplina e segurança em Michel Foucault: a normalização e a regulação da delinquência. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, p. 18-24, 2012.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das Almas: O imaginário da República no Brasil.** São Paulo; Companhia das Letras. 1990.

CELLARD, A. A análise documental. In J. POUPART, J.-P. DESLAURIERS, L.-H. GROULX, A. LAPERRIERE, R. MAYER & A. PIRES (Org.), **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO - CNTE. Salário de professor do ensino médio brasileiro é o pior do mundo, segundo OCDE. **CNTE na Mídia**, [on-line], 11 set. 2020. Disponível em: <tinyurl.com/2fyjbbj2>. Acesso em: 20 jul. 2022.

COSTA, Edivando da Silva. **Civilizar a nação pela instrução pública: Formação de professores e ensino primário no Pará (1891-1909).** Belém: UFPA, 2015.

COSTA, Rafaela Paiva. **A formação de professores da Primeira República no Pará (1900-1904).** Belém: UFPA, 2011.

CPDOC. CHERMONT, Justo. **Verbetes / Primeira República.** Fundação Getúlio Vargas. disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/CHERMONT,%20Justo.pdf>.

CPDOC. SODRÉ, Lauro. **Verbetes / Primeira República.** Fundação Getúlio Vargas. disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/SODR%C3%89,%20Lauro.pdf>

DA SILVA MEDEIROS, Jackson. O documento-verdade/A verdade-documento: sobre a institucionalização da informação com vistas ao acesso aberto. **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, v. 8, n. 2, p. 25-41, 2017.

DAMASCENO, Alberto. O Congresso Pedagógico do Pará: um projeto educacional na Primeira República (1895-1897). **História da Educação**, v. 25, 2021.

DAMASCENO, Alberto; PANTOJA, Suellem. Controle e fiscalização do ensino no Pará: a inspeção escolar no início do século XX. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 20, 2020.

DE OLIVEIRA, ADRIANO CRAVEIRO. TRABALHADORES NA PRIMEIRA REPÚBLICA NO PARÁ (1889-1930). 2019.

FIOCRUZ. **Pesquisadoras explicam importância das imagens visuais no campo da história. Blog da revista 'História, Ciências, Saúde - Manguinhos'**. 20/04/2016. Disponível em: <https://agencia.fiocruz.br/pesquisadoras-explicam-importancia-das-imagens-visuais-no-campo-da-historia#:~:text=Pesquisadoras%20explicam%20import%C3%A2ncia%20das%20imagens%20visuais%20no%20campo%20da%20hist%C3%B3ria,-Imprimir&text=As%20imagens%20possuem%20vida%20e,que%20nos%20confrontam os%20no%20presente>.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento a prisão*. 42. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FRANCO, Maria Puglisi Barbosa. *Análise de Conteúdo*. Campinas. Autores associados. 2018.

FREITAS, Vivian Grasielle Pereira de; DURÃES, Sarah Jane Alves. Trabalho docente na escola primária mineira: Um código disciplinar para um agente da Modernidade. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 13, n. 1 [31], p. 95-128, 2013.

GALLO, Sílvio. Repensar a educação: Foucault. **Educação & Realidade**, v. 29, n. 1, 2004.

KRIPKA, R. M. L., SCHELLER, M., & BONOTTO, D. L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigaciones UNAD**, 14(1), 55-73, 2015.

MENEGHETTI, Gustavo; SAMPAIO, Simone Sobral. A disciplina como elemento constitutivo do modo de produção capitalista. **Revista Katálysis**, v. 19, n. 1, p. 135-142, 2016.

MIGUEL, Antonieta; MENEZES, Jaci Maria de Ferraz; SANTANA, Elizabete Conceição. A constituição do professor primário na Bahia republicana: diálogo com a legislação (1890-1919). **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 20, p. e003-e003, 2021.

MORAES, Felipe Tavares de. **A educação no Primeiro Governo de Lauro Sodré (1886-1897): os sentidos de uma concepção político-educacional republicana**. Dissertação (mestrado) Universidade Federal do Pará. Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Belém, 2011.

MORAES, Felipe Tavares; COSTA, Rafaela Paiva. Educação como sacerdócio: Formação de professores no Pará Republicano (1891-1904). **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 14, n. 3 [36], p. 111-137, 2014.

MOTA, Carlos Guilherme; LOPEZ, Adriana. **História do Brasil: uma interpretação**. São Paulo: Editora 34, 2015.

NAPOLITANO, Marcos. **História do Brasil República: da queda da Monarquia ao fim do Estado Novo**. 2018.

PYKOSZ, Lausane Corrêa; DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda. E LUGAR DA EDUCAÇÃO DO CORPO: preceitos higiênicos no currículo dos grupos escolares do estado do Paraná. **Currículo sem fronteiras**, v. 9, n. 1, p. 135-158, 2009.

RUSSO, Miguel Henrique. Escola e paradigmas de gestão. **ECCOS – Rev. Cient.**, UNINOVE, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 25-42, jun. 2004.

SABINO, Elianne Barreto et al. Assistência e a educação de meninas desvalidas no Colégio Nossa Senhora do Amparo na Província do Grão-Pará (1860-1889). 2012.

SANDER, Benno. Gestão Educacional: concepções em disputa. **Retratos da Escola**. Brasília, v. 3, n. 4, p. 69-80, jan./jun. 2009.

SARGES, Maria de Nazaré. Belém: Riquezas Produzindo a Belle Époque (1870-1912). Belém: Paka-tatu, 2000. 152 p.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 23, n. 1, 2007.

WEINSTEIN, Barbara. Experiência de pesquisa em uma região periférica: a Amazônia. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 9, p. 261-272, 2002.

APÊNDICE A – FONTES HISTÓRICO-DOCUMENTAIS LEVANTADAS

Documento		Data de publicação
Decreto n. 149	Dá Regulamento á Instrucção Publica	7 de maio de 1890
Decreto n. 149 (edição complementar)	Regulamento Escolar. Programmas, horario e instrucções pedagogicas para as escolas públicas do estado do Pará	4 de julho de 1890
A Instrucção Publica no Estado do Pará em 1890	Relatório com que o Presidente Duarte Huet de Bacellar passou a administração do estado ao governador Dr. Lauro Sodré	24 de junho de 1891
Decreto n. 372	Reorganisa a Instrucção Pública do Estado	13 de julho de 1891
Lei n. 436	Dá nova organização ao ensino publico do Estado	23 de maio de 1896

Fonte: Elaborado pelos autores com base nas fontes disponíveis

APÊNDICE B – LEVANTAMENTO DAS OBRAS NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

Título	Autora / Autor	Data defesa	Outros dados
Educação e Cidadania no Republicanismo Paraense: a instrução pública Primária nos anos de 1889-1897'	Wilson da Costa Barroso	01/09/2005	Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Pará.
Profissão Docente: Desvelando a Legislação Educacional de Minas Gerais para Compreender o Magistério Primário (1906 – 1927)	Vivian Grasielle Pereira de Freitas	01/12/2011	Mestrado em Desenvolvimento Social Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Montes Claros
A educação no Primeiro Governo de Lauro Sodré (1886-1897): os sentidos de uma concepção político-educacional republicana	Felipe Tavares de Moraes	01/04/2011	Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Pará.
Alma e coração: O Instituto Histórico e Geográfico do Pará e a constituição do corpus disciplinar da história escolar no Pará republicano (1900-1920)	Wanessa Carla Rodrigues Cardoso	22/03/2013	Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Pará.
Vilas, logares e cidades: a história da educação rural do Pará na Primeira República 1889 A 1897	Barbara Danielle Damasceno Moraes	13/08/2013	Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Pará.
Civilizar a nação pela instrução pública: Formação de Professores e Ensino Primário No Pará (1891-1909)	Edivando da Silva Costa	07/08/2015	Mestrado em História. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Pará
A Organização da instrução pública em Patos de Minas-Mg no contexto republicano de 1889 A 1928	Andrea Fabiane Machado Diniz	01/12/2012	Mestrado em educação Instituição De Ensino: Universidade de Uberaba
Instruir e Civilizar: Medeiros e Albuquerque entre práticas e redes de sociabilidade na primeira república.	Jacqueline de Albuquerque Varela	18/07/2018	Programa de Pós-graduação em Educação Instituição: Universidade do Estado do Rio de Janeiro

A Instrução Primária sob a perspectiva do Município Pedagógico na Primeira República em Monte Carmelo, M.G., Brasil (1889-1930)	Luci Cleide Pereira	10/02/2021	Mestrado Profissional em Formação Docente para a Educação Básica Instituição de Ensino: Universidade de Uberaba
O mobiliário escolar na instrução pública Primária do Pará na Primeira República: entre as “Vitrines do Progresso” e o “Estado de Ruínas”	Marlucy do Socorro Aragao de Sousa	12/04/2019	Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Pará

Fonte: Elaborado pelos autores com base no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES