



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA
EDUCANORTE – ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE

SUELLEM MARTINS PANTOJA

**CONTROLE E FISCALIZAÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO NA PRIMEIRA
REPÚBLICA: A INSPEÇÃO ESCOLAR NO INTERIOR DO PARÁ (1891-1905)**

Belém
2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA
EDUCANORTE – ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE

SUELLEM MARTINS PANTOJA

**CONTROLE E FISCALIZAÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO NA PRIMEIRA
REPÚBLICA: A INSPEÇÃO ESCOLAR NO INTERIOR DO PARÁ (1891-1905)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia – EDUCANORTE – Associação Plena em Rede como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação na Amazônia.

Orientador: Prof. Dr. Alberto Damasceno

Belém
2025

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

- P198c Pantoja, Suellem Martins.
CONTROLE E FISCALIZAÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO
NA PRIMEIRA REPÚBLICA : A INSPEÇÃO ESCOLAR NO
INTERIOR DO PARÁ (1891-1905) / Suellem Martins Pantoja. —
2025.
113 f. : il. color.
- Orientador(a): Prof. Dr. Alberto Damasceno
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de
Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de Pós-
Graduação em Educação na Amazônia, Belém, 2025.
1. Controle e fiscalização. 2. Inspeção escolar. 3. Primeira
República. 4. Educação no Pará.. I. Título.

CDD 370

**CONTROLE E FISCALIZAÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO NA PRIMEIRA
REPÚBLICA: A INSPEÇÃO ESCOLAR NO INTERIOR DO PARÁ (1891-1905)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Educação na Amazônia – EDUCANORTE –
Associação Plena em Rede como requisito para
obtenção do título de Doutora em Educação na
Amazônia.

Orientador: Prof. Dr. Alberto Damasceno

Aprovada em: 28/02/2025

BANCA EXAMINADORA

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

Prof.^a Dra. Franciane Gama Lacerda
Universidade Federal do Pará - UFPA

Prof.^a Dra. Vívian da Silva Lobato
Universidade Federal do Pará - UFPA

Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares
Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA

Prof. Dr. Sidney Lobato
Universidade Federal do Amapá – UNIFAP

Aos meus pais Mizaél Pantoja e Roseleide Martins os maiores incentivadores de sonhos que conheço.

Ao meu afilhado Arthur Martins por tornar o meu mundo melhor com a sua chegada.

AGRADECIMENTOS

A Deus por guiar meus passos.

Ao meu querido orientador Prof. Dr. Alberto Damasceno, por me ajudar a dar os primeiros passos como pesquisadora da História da Educação. Gratidão pela oportunidade, confiança, companheirismo, incentivo, afeto e cuidado que, por vezes, ultrapassava sua condição de orientador. Sua trajetória como pesquisador e professor muito me inspira. Obrigada pelos ensinamentos que ultrapassam o mundo acadêmico.

À Professora Ney Cristina Oliveira, pelo carinho, afeto e acolhimento. Minha gratidão e admiração pelo ser humano incrível que és. Obrigada por todos os ensinamentos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia, por suas contribuições durante o processo de desenvolvimento da pesquisa.

Aos Professores Sidney Lobato e Anselmo Colares e às professoras Franciane Lacerda e 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 Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia pelo profissionalismo e atenção.

Aos membros Laboratório de Pesquisas em Memória e História da Educação (LAPEM) pelas oportunidades de diálogo e aprendizagem que muito contribuíram na minha formação enquanto pesquisadora.

Agradeço aos laços de amizade que pude constituir no grupo, dentre eles, destaco minha querida Monika Reschke por estar sempre presente e contribuir na minha formação, teu carinho e afeto tornaram a caminhada mais leve e divertida. Minha gratidão à Viviane Dourado por todas as risadas, brincadeiras e conhecimentos que compartilhamos. Ao amigo Marcus Ribeiro pelo companheirismo, afeto e pelas incontáveis vezes que sorrimos, ainda que preocupados. És a personificação da frase “quem tem um amigo tem tudo”. Ao Smile Golobovante pelas conversas, risadas e conselhos.

À professora Karla Almeida pelo carinho, amizade, incentivo e cuidado. Obrigada por todos os conhecimentos compartilhados, seus conselhos e afeto muito contribuíram para a minha construção pessoal e profissional.

Aos colegas da turma 2021, especialmente ao Jefferson e a Marta pelo companheirismo e afeto.

À Universidade Federal do Pará, instituição que muito contribuiu para minha formação pessoal e profissional. Desejo que mais filhos da classe trabalhadora adentrem esse espaço e tenham oportunidade de vivenciar essa transformadora experiência.

À minha família, por entender as minhas ausências e me apoiar nos caminhos que escolhi. Eu amo vocês!

À minha Mãe Roseleide Martins, por todo amor, carinho, confiança e cuidado, por me ensinar a ser forte, a acreditar nos meus sonhos e pelas inúmeras vezes que te vi realizando o “impossível” para que o caminhar dos seus filhos fosse tranquilo. Te amo infinitamente.

Ao meu Pai Mizael Pantoja, por acreditar no poder transformador da educação e por me incentivar a seguir meus sonhos com a certeza de que a tua mão sempre seguraria a minha, como fazias quando eu era criança e me aventurava naquela “pequena ponte” da nossa casinha. Palavras nunca conseguirão descrever o orgulho e o amor que tenho por ti.

Aos meus irmãos Miller e Rian, pelo companheirismo e amor que sempre permeou as nossas relações desde a infância. Vocês são a certeza de que nunca estarei sozinha.

Aos meus tios e tias, que são exemplos de união, incentivo e cuidado, que sempre me incentivaram a seguir estudando e melhorando como pessoa e profissional.

À Tia Dulce, por me acolher na sua casa e no coração. Serei eternamente grata por todas as risadas, conversas e conselhos que compartilhamos. Te amo! Muito Obrigada!

À Flavinha, “meu pinguinho de gente”, pelo ser humano indagador, questionador e autêntico que és. Te amo e prometo estar sempre perto.

Ao meu amigo Cassio Vale, saiba que é um privilégio dividir tantas boas histórias com você. Muito Obrigada.

À minha amiga Aline Gomes, pelas nossas incontáveis conversas, risadas e por todas as vezes que estiveste comigo ao longo dessa jornada. Gratidão!

A todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente na construção deste trabalho. Muito obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a inspeção escolar enquanto dimensão do sistema de controle e fiscalização da instrução pública por parte do Estado, no período compreendido entre 1891 e 1905. Para tanto, realizei o levantamento de fontes como os regulamentos da instrução pública, que definiam as atribuições e os critérios necessários para ocupar o cargo de inspetor escolar; os relatórios do inspetor, nos quais constam as avaliações a respeito das escolas e do trabalho dos professores; e as mensagens dos governadores, que tratam da organização da instrução, as práticas escolares e a atuação de controle das atividades. Tais documentos foram coletados no Arquivo Público do Estado do Pará (APEP) e na Biblioteca Pública Arthur Vianna (CENTUR). O referencial teórico é composto por autores como Carvalho (1990), Nagle (2009) e Saviani (2017), que abordam o contexto político, social e econômico do Brasil na virada do século XIX para o XX; Bencostta (2005), Cândido (2012), Gondra (2018) e Carvalho (2017), que tratam da instrução pública no início da Primeira República; além de Foucault (2014), que investigou as relações de poder disciplinador que compõem o processo educativo. Em termos de resultados, a pesquisa demonstra que o serviço de inspeção do ensino, pensado como estratégia de controle, também passou por alterações significativas se tornando uma peça fundamental na construção da “nova sociedade” paraense.

Palavras-chave: Controle e fiscalização; Inspeção escolar; Primeira República; Educação no Pará.

ABSTRACT

This research aims to analyze school inspection as a dimension of the system of control and supervision of public instruction by the State, in the period between 1891 and 1905. To this end, I surveyed sources such as the public education regulations, which defined the duties and criteria required to occupy the school inspector position; the inspector's reports, which contain assessments regarding the schools and the teachers work; and governors' messages, which describe the instruction organization, school practices and the control of activities. These documents were collected at the Public Archive of the State of Pará (APEP) and at the Arthur Vianna Public Library (CENTUR). The theoretical framework is composed of authors such as Carvalho (1990), Nagle (2009) and Saviani (2017), who address the political, social and economic context of Brazil at the turn of the 19th to the 20th century; Bencostta (2005), Cândido (2012), Gondra (2018) and Carvalho (2017), who deal with public instruction at the beginning of the First Republic; in addition to Foucault (2014), who investigated the disciplinary power relations that make up the educational process. In terms of results, the research demonstrates that the teaching inspection service, thought of as a control strategy, also underwent significant changes, becoming a fundamental part in the construction of the "new society" of Pará.

Keywords: Control and inspection; School Inspection; First Republic; Education in Pará.

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|----------|---|----|
| Figura 1 | Carro de honra do estado do Pará | 61 |
| Figura 2 | Edifício do Grupo Escolar José Veríssimo | 72 |
| Figura 3 | Hilário Máximo de Sant'Anna | 79 |
| Figura 4 | Álbum do Pará (governo Augusto Montenegro) | 80 |
| Figura 5 | Mapa de localização dos municípios inspecionados no ano de 1902 | 85 |
| Figura 6 | Fachada do Grupo Escolar de Cametá— Dom Romualdo de Seixas | 95 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|----------|---|----|
| Quadro 1 | Teses e Dissertações que abordam a inspeção escolar | 14 |
| Quadro 2 | Corpus documental da pesquisa | 26 |
| Quadro 3 | Governadores do Pará no período de 1889-1909 | 52 |
| Quadro 4 | Jornais e seu respectivo alinhamento político | 53 |

LISTA DE TABELAS

| | | |
|----------|---|----|
| Tabela 1 | Inspeções realizadas no ano de 1902 | 84 |
| Tabela 2 | Grupos escolares inspecionados no ano de 1902 | 90 |

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|-----------|---|
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| PRP | Partido Republicano Paulista |
| PRP | Partido Republicano Paraense |
| PRM | Partido Republicano Mineiro |
| SIBI/UEPA | Sistema de Bibliotecas da Universidade Estadual do Pará |
| SIBI/UFPA | Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| 1. INTRODUÇÃO | 13 |
| 2. ASPECTOS HISTÓRICOS DA INSPEÇÃO ESCOLAR NO BRASIL | 28 |
| 2.1. A inspeção escolar no Pará: alguns apontamentos | 34 |
| 3. A REPÚBLICA NASCENTE E A EDUCAÇÃO DO POVO | 41 |
| 3.1. A organização da Instrução Pública no Estado do Pará | 49 |
| 4. A INSPEÇÃO ESCOLAR NO PARÁ REPUBLICANO | 63 |
| 4.1. O Inspetor na legislação educacional do Pará | 63 |
| 4.2. O inspetor escolar: “agente mais importante da Instrução Pública” | 71 |
| 4.3. O inspetor Hilário Máximo de Sant’anna | 78 |
| 4.4. Os estabelecimentos escolares e seus agentes pelas lentes do inspetor: os testemunhos dos relatórios de inspeção | 80 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 101 |
| FONTES | 104 |
| REFERÊNCIAS | 106 |

1. INTRODUÇÃO

O estudo ora proposto situa-se no campo da história da educação e tem como tema “A inspeção escolar na Primeira República no Pará”, vinculando-se a linha Estado, políticas públicas e gestão da educação do Programa de pós-graduação em educação na Amazônia. O interesse em estudar essa temática surgiu ainda no mestrado, quando me dediquei a investigar a organização da instrução pública no Município de Belém no período de 1898 a 1908. Durante as pesquisas realizadas para a elaboração da dissertação, me deparei com fontes documentais, especialmente a legislação educacional do Estado e as mensagens enviadas pelos governadores ao Congresso Estadual, nas quais eles faziam constantes referências à função do inspetor e atribuíam grande importância à atividade de inspeção escolar. Tal fato me inquietou e, desde então, comecei a buscar mais informações e fontes sobre a temática.

Com relação à relevância acadêmica, destacamos que, embora os estudos acerca da instrução pública e da escola primária no Estado do Pará durante o período Republicano¹ já tenham apresentado um crescimento considerável nos últimos 10 anos, ainda há lacunas, especialmente quando tratamos das formas de controle e disciplinarização, elementos importantes para a consolidação da nascente República, que se manifestam no âmbito escolar pela presença dos inspetores.

Ao realizarmos uma pesquisa exploratória sobre a temática da “Inspeção Escolar” no Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará- SIBI/UFGPA, no Sistema de bibliotecas da Universidade do Estado do Pará- SIBI/UEPA e no banco de teses e dissertações da CAPES, com os descritores “Primeira República”, “Inspeção Escolar”, “Inspetor escolar” e “Inspetor de Ensino”, encontramos o total de apenas oito trabalhos, sendo três dissertações e quatro teses, elencadas no Quadro 1, que realizam uma abordagem histórica da temática em diferentes períodos.

¹ Ver Duarte (2013), Moraes (2013), Pimenta (2013), Viana (2015), Pinheiro (2018), Santos (2018), Reschke (2019); Sousa (2019), Silva (2019).

Quadro 1 - Teses e Dissertações que abordam a inspeção escolar

| Título | Autor | Ano de Defesa | Nível | Instituição | Área |
|---|--|---------------|-----------|--|----------|
| Uma teia de ações no processo de organização da Inspeção do ensino no Paraná (1854 – 1883) | Etienne Baldez Louzada Barbosa | 2012 | Mestrado | Universidade Federal do Paraná | Educação |
| A ação inspetora no Brasil ao longo da história da educação – análise dos termos de visita do grupo escolar Senador Vergueiro (1919-1950) | Denise Lemos Gomes | 2014 | Tese | Universidade de Sorocaba | Educação |
| A inspeção escolar no estado de São Paulo: análise de termos de visitas (1922 – 1966) | Dulcinéia Conceição Ligeiro | 2014 | Mestrado | Centro Universitário Moura Lacerda | Educação |
| A organização da instrução em Minas Gerais: o Inspetor escolar enquanto agente do projeto Racionalizador mineiro (1906 – 1938) | Rosa Maria de Sousa Martins | 2014 | Doutorado | Universidade Federal de Uberlândia | Educação |
| Supervisão pedagógica de ensino: O inspetor escolar primário em Sorocaba entre 1931 e 1974 | Marco Aurelio Bugni | 2016 | Doutorado | Universidade de Sorocaba | Educação |
| “O olho e a mão da autoridade”: A Inspeção da Instrução na Província do Rio de Janeiro (1850-1889) | Vinicius Teixeira Santos | 2016 | Doutorado | Universidade Católica de Petrópolis | Educação |
| “Percorrendo escolas, examinando o bom e o mau resultado”: a Inspeção Escolar na Corte Imperial (1863-1872) | Ana Carolina Rozendo Ferreira dos Santos | 2017 | Mestrado | Universidade do Estado do Rio de Janeiro | Educação |
| Entre a caneta do legislador e a vigilância do inspetor: as correspondências de Elpídio Barbosa no arquivo do Colégio Coração de Jesus (Florianópolis, 1939/1949) | Nelson Maurilio Coelho Junior | 2018 | Doutorado | Universidade do Estado de Santa Catarina | Educação |

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações do Catálogo da CAPES

Podemos observar que as pesquisas relacionadas no quadro 1, em sua maioria, tratam da atividade de inspeção escolar em estados do Sul e Sudeste, o que revela a carência de estudos sobre essa atividade na região Norte e especialmente no Pará. Nesses termos, e considerando que a produção acerca do tema é ínfima em nossa região, buscamos com este trabalho fornecer elementos para o aprofundamento das discussões sobre a inspeção escolar, contribuindo com o alargamento dos conhecimentos historiográficos sobre a educação no estado do Pará. Conhecer a trajetória histórica dessa profissão é importante para podermos compreender como se deu o processo de organização da educação no Brasil, principalmente na região norte, considerando que essa atividade exerceu influência na organização administrativa e pedagógica do ambiente escolar e assim permaneceu até os tempos recentes.

Segundo Santi, Schelbauer e Castanha (2022) o papel da inspeção foi importante na construção da República “pois os inspetores eram os intermediários entre o governo e as escolas/professores, eles fiscalizavam o ensino fazendo cumprir os determinantes legais, disseminavam um tipo de ensino que tinham por base a alfabetização e a nacionalização” (Santi, Schelbauer; Castanha, 2022)

Neste sentido, este trabalho, além de contribuir para melhor compreendermos as práticas de inspeção escolar, fornece elementos que promovem a reflexão acerca da fiscalização do ensino e da profissão docente no presente, particularmente na região Amazônica.

Após a pesquisa exploratória, elegemos como objeto o processo de organização e implementação da inspeção escolar entre 1891 e 1905. O início do recorte temporal foi adotado em razão de 1891 ter sido o ano que pela primeira vez no regime republicano foi organizado um sistema de inspeção no estado por meio do Regulamento Geral do Ensino Primário. O marco final, 1905, corresponde ao ano de entrega do último relatório do inspetor Hilário Máximo de Sant’Anna ao secretário da Justiça, Interior e Instrução Pública do Estado, Genuíno Amazonas de Figueiredo; nos anos seguintes encontramos somente menções isoladas sobre o serviço de inspeção e/ou inspetores, sem a presença de relatórios.

Cabe destacar que não encontramos relatórios de inspeção publicados nos anos de 1891 a 1901, embora nos jornais seja possível encontrar pequenas notas tratando somente da passagem dos inspetores pelas circunscrições, sem maiores informações. No intervalo de 1903 a 1904, verificamos todas as edições da revista “A escola” e da “Revista de Educação e ensino” e também não encontramos relatórios de inspeção.

Fatos que ocorreram nos primeiros anos da República e se passaram em um ambiente de transformações econômicas, políticas e sociais tinham como objetivo modernizar o país no qual, após a Proclamação da República, os governantes buscaram imprimir uma nova ordem política que se opunha ao regime anterior. Isso foi feito mediante o uso de novos símbolos e valores, na medida em que era necessário constituir uma realidade diferente daquela dos tempos imperiais, pois “o passado aparecia envolto numa outra aura de atraso, descaso — marcas do império —, a ser superada pela nova ordem mediante a valorização do conhecimento moderno, da ciência, do país e da educação — marcas da República” (Gonçalves neto, 2002, p. 134).

Nesse contexto, impunha-se ao novo regime o desafio de disseminar a educação escolar no seio da população, momento no qual a escola passou a se fazer presente com maior intensidade na história da educação, visto que, uma das incumbências do poder público era a promoção e difusão do ensino para toda a população. Nesse cenário, os debates sobre a educação escolar ganharam destaque em âmbito nacional, pois

dentre as muitas ações e discursos que os líderes que assumiram o poder do novo sistema de governo fizeram circular, estavam aquelas que propunham modificações no modo como o ensino primário deveria ser organizado e que novas obrigações caberiam ao Estado frente a uma realidade educacional confusa e deformada, herdada do regime monárquico. (Bencostta, 2005, p. 68).

A educação de base positivista, representada principalmente pelo pensamento de Benjamin Constant², defendia que o ponto de partida para a consolidação do regime republicano era a escolarização do povo iletrado, base sobre a qual se assentam esses ideais de escola, a quem foram atribuídos objetivos diversos, como

moldar o caráter das crianças — futuros trabalhadores — inculcando nelas valores e virtudes morais, bem como normas de civilidade. Competia à escola ajudar a consolidar a nação brasileira, divulgando valores cívicos-patrióticos que fundassem o desenvolvimento das gerações seguintes e suscitasse nelas o amor à pátria. (Ferreira, 2013, p. 81).

Segundo Freitas (2005), foi a partir do pressuposto de que a educação seria um meio privilegiado para formar cidadãos patriotas e civilizados que foram criadas as escolas agrupadas ou seriadas, inaugurando uma nova forma de organização pedagógica com orientações detalhadas aos professores, regras de higiene e uso de métodos e materiais específicos para o ensino.

As primeiras unidades federativas que realizaram reformas visando a construção de um sistema de ensino nos moldes defendidos pelos republicanos foram o Distrito Federal (naquela época sediado no Rio de Janeiro) e São Paulo, servindo, assim, de modelos para o restante do país. Bencostta (2005) confirma que a primeira instituição designada como grupo escolar foi instaurada no Estado de São Paulo no ano de 1893, com

organização administrativo-pedagógica que estabelecia modificações profundas e precisas na didática, no currículo e na distribuição espacial de seus edifícios. foi notório, em particular no caso paulista, a importância da experiência da escola-modelo que funcionava na escola normal. tal experiência orientou não somente as determinações que levaram à criação dos grupos escolares daquele estado, mas também, em pouco tempo, foram adotados por todo país (Bencostta, 2005, p. 69).

Lima e Dantas (2015) salientam que era fundamental para o novo regime que a população soubesse se comportar nos espaços públicos e privados conforme os modos civilizados importados das nações europeias. Nessa perspectiva, a civilização desponta como

² De acordo com Silva (2018), Constant é considerado um dos fundadores da República brasileira, foi ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos e realizou uma série de reformas na instrução pública entre 1900 e 1901.

“valor inelutável” em oposição ao “rústico”, constituindo-se em “forma de polir os indivíduos, assim como faz o couteleiro para suavizar o espírito. No processo de suavização, obtida pela educação, os indivíduos são instruídos segundo princípios, normas, regras de modo a obterem fins utilitários e concomitantemente incorporá-los” (Lima; Dantas, 2015, p. 50).

Como vimos, a educação da população pobre desponta nesse período como uma preocupação do governo e se configura como um campo de necessária intervenção, visto que “Gerir a população significa geri-la em profundidade, minuciosamente, no detalhe” (Foucault, 2021, p. 428). É neste contexto que se insere o conceito de governamentalidade, que pode ser definido de três modos:

- 1) o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança.
- 2) a tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros—soberania, disciplina, etc.—e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes.
- 3) o resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado (Foucault, 2021, p. 429).

Seguindo esta linha de raciocínio, podemos considerar que a instituição escolar e os professores tornaram-se peças importantes no jogo de construção da identidade republicana, pois para garantir sua efetividade era necessário governar o trabalho docente e controlar seu exercício.

A promoção e a reorganização da escola primária era tarefa importante para os republicanos porque esta era considerada um instrumento fundamental para o fortalecimento da República. Por isso, além desta possibilitar que os cidadãos se alfabetizassem e, assim, pudessem exercer o direito do voto, também deveria oferecer formação moral, cívica e patriótica.

Entretanto, não bastava somente um bom projeto de escola, conteúdos adequados à formação cívica e professores preparados. Fazia-se necessário, também, um sistema de fiscalização que garantisse que as escolas realizassem, de fato, aquilo que o governo determinava. Por isso a inspeção era uma necessidade tão premente, a ponto de diferentes governadores expressarem, a seu modo, a necessidade da implantação de um sistema de inspeção escolar que garantisse a idoneidade e a praticabilidade do funcionamento dos estabelecimentos de ensino.

Embora nosso recorte temporal esteja situado nos primeiros anos da República, cabe registrar que a necessidade de fiscalização permeia as discussões educacionais desde os tempos do Império, tanto que em 1822, quando Dom Pedro I sancionou a primeira lei brasileira sobre a instituição escolar, ela já fazia menção à necessidade de fiscalização das escolas e estabelecia a responsabilidade ou o “pertencimento” desta tarefa aos presidentes das províncias “em Conselho”(Brasil, 1827, Art. 14). Daquela época até a inauguração da República, essa atividade, que sempre manteve estreita relação com a inspeção escolar, seria um problema recorrente para os presidentes das províncias e depois para os governadores dos Estados brasileiros.

Em trabalho no qual se propõem a uma reflexão sobre a educação escolar no período da Primeira República, Schueler e Magaldi (2009) focam em debates, projetos e iniciativas relativas à disseminação da escola primária. As autoras abordam a questão da inspeção sob a perspectiva da nova divisão do trabalho docente, junto à direção e ao magistério propriamente dito, por ocasião do surgimento, ainda no Império, das “escolas do Imperador”, estabelecimentos do final do século XIX construídos especificamente para o ensino, que foram as primeiras iniciativas no sentido da reunião de escolas isoladas e que contribuiriam para “a introdução gradual do ensino simultâneo e seriado e dos novos mecanismos de divisão e controle do trabalho docente (direção, inspeção escolar, hierarquia burocrática etc.) na cidade do Rio de Janeiro” (Schueler; Magaldi, 2009, p. 39).

Os grupos escolares se constituíam em estabelecimentos de excelência no âmbito da modernidade pedagógica implantada pela República nascente e o serviço de inspeção escolar se distinguia graças à função estruturante de dar forma e consistência a essa nova maneira de organizar o ensino e de homogeneizar as práticas escolares. Isso pode ser constatado com a mudança da natureza do trabalho dos inspetores, que gradativamente “vão deixando de ser fiscalizadores da frequência e elaboradores de mapas estatísticos para serem intérpretes e juízes da atuação de docentes e discentes” (Oliveira, 2012, p. 79).

Ao diretor, reconhecido com deferência pela comunidade local, cabia a missão de intermediar os interesses da escola junto ao diretor geral de ensino, de modo que era o principal responsável pela solução dos problemas atinentes ao estabelecimento que dirigia. Ao professor cabia a responsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem no contexto da mediação entre a escola e a família do aluno. Essa ideia era disseminada por meio de periódicos educacionais como a "Revista de Educação e Ensino", que publicou o seguinte texto:

Entre a família, que educa, e a escola, que instrue, existe um laço de conexão indissolúvel e necessário, si bem quizerem os Paes desempenhar o seu nobilíssimo e sagrado papel de enveredar a creancinha pelo caminho do bem e da virtude, e o professor cumprir fielmente o seu sacerdocio, innoculando na intelligencia infantil do menino os germens da instrução elementar, «base de toda sua felicidade futura» (Revista de Educação e Ensino, 1894, p. 18).

Já do inspetor era cobrada a fiscalização regular e permanente dos procedimentos e comportamentos necessários para o bom funcionamento do sistema. Oliveira (2012) vai mais adiante e caracteriza o inspetor como um representante legal do governo, a quem cabe “a função de visitar as escolas para supervisioná-las com o objetivo de acompanhar de perto as atividades desenvolvidas pelas professoras, avaliar o desempenho e o comportamento das mesmas, enviando relatórios ao secretário do interior” (Oliveira, 2012, p. 24). Essa função também é corroborada por Klein (2014), ao afirmar que

o inspetor escolar era um elemento articulador entre o Estado e a sociedade civil, mais especificamente o sistema escolar. No período da República foi um profissional indispensável para colocar em prática, sobretudo os ideais nacionalistas e eugenistas, para formar uma nação puramente brasileira, através da educação (Klein, 2014, p. 2072).

Barra (2017), igualmente, atribui papel central à inspeção como atividade à qual foi conferida a “responsabilidade de assegurar à escola as devidas condições de realizar a missão civilizatória no bojo do debate sobre obrigatoriedade escolar — estratégia de atacar os maus costumes fertilizados pela ignorância” (Barra, 2017, p. 54). Diante do exposto, é possível constatar a importância atribuída à atividade de inspeção escolar como uma das potências capazes de contribuir significativamente na formação do cidadão republicano.

Como em outras unidades federativas, no Estado do Pará, no fim século XIX, o tema da inspeção e fiscalização do ensino tornou-se tão importante que mereceu um capítulo à parte no Regulamento Geral do Ensino Primário de 1891, afirmando a importância fundamental que a inspeção tinha no processo de organização do sistema escolar da Primeira República. Nesta linha de raciocínio buscamos nessa investigação responder à seguinte interrogação: Qual o significado da inspeção escolar na organização e no funcionamento do sistema de ensino do estado entre 1891 e 1905?

Em termos das questões norteadoras capazes de contribuir na problematização do objeto, perguntamo-nos: Como se organizava o sistema de Instrução Pública do Pará? Quais os marcos legais que balizam a ação inspecionista no âmbito dos sistemas educacional da época? Quais os Instrumentos utilizados pelos inspetores para avaliação do trabalho desenvolvido nas escolas públicas?

Nosso objetivo com essa pesquisa é analisar a inspeção escolar enquanto dimensão do sistema de controle e fiscalização da instrução pública por parte do estado por meio do levantamento da legislação estadual, mensagens governamentais e relatórios de inspeção do período, identificando e destacando aspectos referentes à sua organização e práticas, além da identificação, nos relatórios dos inspetores, de aspectos inerentes à atuação de controle das atividades escolares.

Com vistas a melhor compreender a inspeção enquanto mecanismo de controle do estado sobre a instrução pública, utilizamos o conceito de “poder” a partir dos escritos de Michel Foucault, para quem o poder permeia as relações sociais e não está restrito a uma instituição ou pessoa e também não se configura como objeto de posse, senão como relação: “temos em suma que admitir que o poder se exerce mais que se possui, que não é o “privilégio” adquirido ou conservado da classe dominante, mais o efeito de conjunto de suas posições estratégicas” (Foucault, 2021, p. 30). Para este autor, existem diferentes formas de poder, entre elas o “poder soberano”, que possibilita a seu detentor se apropriar dos bens e riquezas de seus súditos, e o poder disciplinar, que não se limita a objetos concretos e, portanto, não pode ser transferido como propriedade. Trata-se de um “poder que, em vez de se apropriar e de se retirar, tem como função maior “adestrar” (Foucault, 2021, p. 167), para tanto, em vez de homogeneizar o que lhe está subjogado, ele busca separar, analisar e estabelecer diferenças para aumentar a utilidade dos indivíduos.

As relações de poder existentes no âmbito das instituições, sejam elas escolas, prisões ou quartéis, de acordo com o autor, possuem como marca “a disciplina que ‘fabrica’ indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e instrumentos de seu exercício” (Foucault, 2021, p. 167).

A disciplina pode ser considerada uma forma de exercício do poder, ou seja, é uma maneira particular pela qual uns exercem o poder sobre outros:

é importante notar que a disciplina nem é um aparelho nem uma instituição, à medida que funciona como uma rede que o atravessa sem se limitar a suas fronteiras. Mas a diferença não é apenas de extensão, é de natureza. Ela é uma técnica, um dispositivo, um mecanismo, um instrumento de poder (Foucault, 2021, p. 21).

Podemos entender a disciplina como uma forma de anatomia política que tem como fim último a fabricação de corpos dóceis, úteis e, por consequência, obedientes. Ela manipula movimentos, comportamentos e gestos do corpo humano, criando nele um modo de operação.

Para garantir o sucesso do poder disciplinar foram utilizados instrumentos como o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e o exame que serão aprofundados no decorrer desta

pesquisa. A partir dessa perspectiva, a tese que defendemos neste trabalho é a de que o serviço de inspeção escolar³ foi um dos importantes mecanismos utilizados pelas autoridades do governo paraense no processo de reestruturação da instrução pública com vistas a um controle mais efetivo das atividades desenvolvidas nas escolas, buscando homogeneizar suas práticas sob a égide da modernização e do progresso, premissas ideológicas fundantes da República no início do século XX.

Aos inspetores era atribuída a função de instruir, organizar, propor, presidir, informar, requisitar, comunicar, nomear, representar, atestar, convocar, impor e designar tantas quantas fossem as medidas e iniciativas para que as escolas, seus diretores e professores realizassem as determinações das autoridades estaduais quanto a conteúdos e procedimentos.

Desta forma, é plausível conceber a grande importância que detinha no conjunto das políticas educacionais da época, comprovada pelos reclamos constantes dos governadores em relação à sua qualidade, organização e regularidade e a manifestação da necessidade e das dificuldades de uma inspeção efetiva.

Para analisarmos a organização e o significado do serviço de inspeção escolar no processo de organização da instrução pública no início do século XX no estado do Pará, realizamos uma pesquisa de natureza historiográfica com base documental e utilizamos como fontes os regulamentos da instrução pública, vigentes no período proposto, que definiam as atribuições e os critérios necessários para ocupar o cargo de inspetor escolar. E como estamos falando de um o aparato legislativo, cremos ser necessário entendê-lo na perspectiva de Gondra (2018) para quem

a legislação constitui-se em fonte importante para a história da educação, renovada por meio de uma abordagem que, ao lado da exegese, ocupa-se igualmente em apanhá-la na superfície de sua emergência, articulando-a a saberes, agentes e instituições, voltando-se também para os efeitos que a norma produz no campo onde se inscreve (GONDRA, 2018, p. 19).

Recorremos também aos jornais, que reportavam a visita dos inspetores escolares nas cidades; às revistas do período que faziam a publicação dos relatórios de inspeção, aos relatórios de inspetores nos quais constam avaliações sobre o espaço físico onde funcionavam as escolas; ao grau de adiantamento dos alunos e suas impressões sobre o desempenho dos professores. Além disso, utilizamos as mensagens enviadas pelos governadores ao Congresso do Estado do Pará⁴, publicadas no site Center for Research Libraries e no Global Resources Network,

³ Nomenclatura utilizada em trabalhos que abordam a temática da inspeção escolar tais como: Martins (2014), Ligeiro (2014), Barra (2017) e Nascimento (2010).

⁴ O Congresso do Estado do Pará, naquele momento histórico, era equivalente à atual Assembleia Legislativa do Estado.

elaboradas pelo poder executivo e apresentadas em formato de relatórios que expunham informações sobre as decisões da administração pública em seus diversos ramos, tratando das estatísticas educacionais, do financiamento da educação, das condições materiais das escolas e da inspeção escolar.

Em que pesem os aspectos universais presentes na discussão do objeto, propomos aqui uma análise da realidade local, sem desconsiderar a regional e a nacional, pois, de acordo com Carvalho (2007)

há muito a historiografia vem considerando que as realidades criadas pelas experiências da atividade humana não podem ser somente analisadas a partir de seus aspectos globalizantes, mas, também, dentro das suas particularidades e singularidades, que se manifestam principalmente e de forma riquíssima no nível local. (Carvalho, 2007, p. 52)

Essa possibilidade de interpretação da realidade local se deu em função do alargamento do campo historiográfico promovido pela *Escola dos Analles*⁵, uma vez que essa escola expandiu o campo de interpretação incluindo novas possibilidades de estudos sobre diferentes temas, objetos e fontes. É nessa perspectiva que Barros (2015) argumenta que

o espaço regional não estará necessariamente associado a um recorte administrativo ou geográfico, podendo se referir a um recorte antropológico, a um recorte cultural, ou qualquer outro recorte proposto pelo historiador de acordo com o problema histórico que irá examinar. Mas, de qualquer maneira, o interesse central do historiador é estudar especificamente este espaço ou as relações sociais que se estabelecem dentro desse espaço, mesmo que eventualmente pretenda compará-lo com outros espaços (Barros, 2015, p. 99).

De acordo com Janaina Amado (1990), o estudo regional possibilita novos olhares e formas de análise, uma vez que pode apresentar questões fundamentais “a partir de um ângulo de visão que faz aflorar o específico, o próprio, o particular. A historiografia nacional ressalta as semelhanças, a regional lida com as diferenças” (Amado, 1990, p. 11). Nessa linha de raciocínio os documentos são entendidos como produtos de um determinado lugar e do momento histórico, capazes de expressar as forças, anseios e desejos da sociedade que o produziu. Como destaca Le Goff (1990)

⁵ De acordo com Stavracas (2011, p. 125), “a *escola dos analles* foi um movimento historiográfico fundado por Lucien Febvre e Marc Bloch em 1929, que apresentou uma abordagem diferenciada para o estudo da história, promovendo mudanças e trazendo influências que se encontram presentes até hoje”. A *Escola dos Analles* passou por três fases, na primeira foi liderada por Febvre e Bloch e buscou modificar o modo como se tratava a história política e tradicional que até então representava os grandes feitos e os grandes homens. Na segunda estava à frente Fernand Braudel que buscou pensar o conhecimento histórico em uma perspectiva de totalidade considerando que todas as dimensões deveriam ser levadas em conta no entendimento da sociedade. A última fase é composta por Le Goff e Pierre Nora que defendiam a concretização do conceito de Nova História (Stavracas, 2011).

o documento não é inócuo. É antes de mais nada o 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).

Corroborando essa ideia, Cellard (2012) afirma que

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente. (Cellard, 2012, p. 299).

Deste modo, fica claro que o uso de documentos na pesquisa é de grande valia, pois “permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social” (Cellard, 2012, p. 295), possibilitando a observação e compreensão de fenômenos que ocorreram em determinada época e lugar e que sejam estabelecidas relações entre o passado e o presente. O autor mencionado destaca que o conceito de documento foi largamente ampliado e que tudo o que pode fornecer algum resquício de informação do passado,

[...] tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou ‘fonte’, como é mais comum dizer atualmente. Pode tratar-se de textos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado (Cellard, 2012, p. 297).

Entretanto, devemos ter claro que não podemos modificar um documento, mas aceitá-lo como é, mesmo sendo incompleto, parcial ou impreciso; por isso é essencial

[...] saber compor com algumas fontes documentais, mesmo as mais pobres, pois elas são geralmente as únicas que podem nos esclarecer, por pouco que seja, sobre uma situação determinada; Entretanto, continua sendo capital usar de prudência e avaliar adequadamente, com um olhar crítico, a documentação que se pretende analisar. (Cellard, 2012, p. 299).

Sendo o documento um testemunho do passado a ser investigado pelo pesquisador, Bloch (2001) nos alerta no sentido de não confiarmos completamente em todo o seu conteúdo, visto que “nem todos os relatos são verídicos e os vestígios materiais também podem ser falsificados” (Bloch, 2001, p. 89). Nesses termos, o historiador deve sempre alimentar dúvidas em relação à veracidade das informações que os testemunhos apresentam, pois estas não devem

ser entendidas como verdades acabadas, mas como vestígios que nos permitem compreender aspectos de um determinado momento histórico, cabendo ao historiador indagar o documento e extrair dele informações que não estão dadas *a priori*. É neste sentido que Bloch (2001) esclarece que

uma afirmação não tem o direito de ser produzida senão sob a condição de poder ser verificada; e cabe ao historiador, no caso de usar um documento, indicar, o mais brevemente sua proveniência, ou seja, o meio de encontrá-lo equivale, sem mais, a se submeter a uma regra universal de proibidade (Bloch, 2001, p. 94).

Para ele, o historiador sabe que testemunhas podem ser enganosas ou mentirosas, “mas, antes de tudo, preocupa-se em fazê-las falar, para compreendê-las” (Bloch, 2001, p. 96), e não basta contatar o embuste, como o plágio sua manipulação, mas também buscar os seus motivos. Daí a importância de as fontes não serem analisadas isoladamente, sendo necessário conhecer o contexto no qual foram produzidas, pois assim podemos estabelecer relações entre as informações e outros testemunhos, com o objetivo de perceber possíveis contradições, visto que “só se estabelece, de fato, uma data, só se controla e, em suma, só se interpreta um documento por sua inserção em uma série cronológica ou um conjunto sincrônico” (Bloch, 2001, p. 109).

Assim sendo, a crítica exercida pelo pesquisador sobre os documentos tem um papel importante, pois opera no campo das semelhanças e das diferenças, portanto, por mais original que seja um testemunho, para ser “reconhecido como autêntico, o método, vimos isso, exige que ele apresente uma certa similitude com os testemunhos vizinhos” (Bloch, 2001, p. 86). A crítica do testemunho, sendo uma “arte da sensibilidade” e uma arte racional crítica, é fundamental, é o que garante que a história não seja mera reprodução de fontes e fatos históricos.

Desse modo, é importante que o pesquisador considere

o vocabulário dos documentos [...] como um testemunho: precioso, sem dúvida, entre todos; mas, como todos os testemunhos, imperfeito; portanto, sujeito à [crítica]. Cada termo importante, cada figura de estilo característica, torna-se um verdadeiro instrumento de conhecimento, bastando ser confrontada uma única vez com seu ambiente; recolocada no uso da época, do meio ou do autor (Bloch, 2001, p.142).

Saviani (2017) também chama atenção para o fato de que não podemos cometer o equívoco de considerarmos as fontes como o ponto de origem do fenômeno histórico, visto que a fonte sozinha não é história; é matéria-prima, necessita do trabalho de interpretação e compreensão realizado pelo pesquisador para entendê-la em seu contexto histórico. Para o autor,

as fontes estão na origem, constituem o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado. Assim, as fontes históricas não são a fonte da história, ou seja, não é delas que brota e flui a história. Elas, enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é nelas que se apoia o conhecimento que produzimos a respeito da história (Saviani, 2017, p. 30).

Tendo em vista o desenvolvimento da análise, o *corpus* documental desta pesquisa, até o momento, é composto pelas seguintes fontes⁶:

⁶ coletadas no Arquivo público do Estado do Pará-APEP, no setor de obras raras da Biblioteca Pública Arthur Vianna- BPAV e no acervo digital da Hemeroteca Nacional.

Quadro 2 - *Corpus* documental da pesquisa

| Documento | Descrição |
|--|--|
| Decreto 372 de 13 de julho de 1891 | Reorganiza a Instrução Pública do Estado. |
| Decreto 625 de 2 janeiro de 1899 | Reorganiza o ensino primário no Estado e baixa o Regulamento Geral do Ensino Primário |
| Mensagem do Dr. José Paes de Carvalho Governador do Estado | Mensagem dirigida ao Congresso do Estado do Pará em 1 de fevereiro de 1900. Belém, 1900. |
| Mensagem do Dr. José Paes de Carvalho Governador do Estado | Mensagem dirigida ao Congresso do Estado do Pará em 1 de fevereiro de 1901. Belém, 1901-A. |
| Mensagem do Dr. Augusto Montenegro Governador do Estado. | Mensagem dirigida ao Congresso do Estado do Pará em 10 de setembro de 1901. Belém, 1901-B. |
| Mensagem do Dr. Augusto Montenegro Governador do Estado. | Mensagem dirigida ao Congresso do Estado do Pará em 7 de setembro de 1902. Belém, 1902. |
| Decreto 1.190 de 17 de fevereiro de 1903 | Reorganiza o ensino primário no Estado |
| Mensagem do Dr. Augusto Montenegro Governador do Estado. | Mensagem dirigida ao Congresso do Estado do Pará em 7 de setembro de 1903. Belém, 1903-B. |
| Mensagem do Dr. Augusto Montenegro Governador do Estado. | Mensagem dirigida ao Congresso do Estado do Pará em 7 de setembro de 1904. Belém, 1904. |
| Mensagem do Dr. Augusto Montenegro Governador do Estado. | Mensagem dirigida ao Congresso do Estado do Pará em 7 de setembro de 1905. Belém, 1905. |
| Mensagem do Dr. Augusto Montenegro Governador do Estado. | Mensagem dirigida ao Congresso do Estado do Pará em 7 de setembro de 1906. Belém, 1906. |
| Revista A escola Junho de 1902 | A instrução pública nos municípios da Vigia, S. Caetano, Curuça, Marapanim, Maracanan e Salinas Relatório apresentado ao dr. Genuino Amazonas de Figueiredo, Secretário de Estado da Justiça, Interior e Instrução Pública pelo professor Hilario Maximo de Sant'Anna |
| Revista A escola Agosto de 1902 | A instrução pública nos municípios de Cameté, Mocajuba, Baião, Igarapé-Miry e Moju Relatório apresentado ao dr. Genuino Amazonas de Figueiredo, Secretário de Estado da Justiça, Interior e Instrução Pública pelo professor Hilario Maximo de Sant'Anna |
| Revista A escola Dezembro de 1902 | A instrução pública nos municípios de S. Domingos da Boa-Vista, S. Miguel do Guamá, Irituia, Ourém e Bragança. Relatório apresentado ao dr. Genuino Amazonas de Figueiredo, Secretário de Estado da Justiça, Interior e Instrução Pública pelo professor Hilario Maximo de Sant'Anna em 18 de outubro de 1902 |
| Boletim da Instrução Pública do Estado do Pará. Tomo I | Relatório apresentado ao exm. Sr. Dr. Genuino Amazonas de Figueiredo Secretário de Justiça, Interior e Instrução Pública pelo professor Hilario Maximo de Sant'Anna em 19 de Abril de 1905. |
| Jornal "O Pará" | Exemplares de nº 371, 373, 482, 489 e 537 do ano de 1899. |

Fonte: elaborado pela autora com base nas informações constantes nos documentos

Esta é a matéria-prima de nossa análise de conteúdo, geradora de “inferências” acerca das informações sobre o tema. Nesta lógica, buscamos encontrar respostas para as questões que

nos colocamos, tentando “descobrir o que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências, do que está sendo comunicado” (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015, p. 65).

O estudo está organizado da seguinte forma: Introdução, na qual buscamos situar o objeto de pesquisa e o referencial teórico metodológico, sempre na perspectiva da educação formal, ou seja, do ensino sistematizado, embora reconheçamos que já existia um processo educativo anterior, desenvolvido pelos povos indígenas. Na segunda Seção, realizamos uma breve retrospectiva histórica da instrução pública, especialmente no que se refere ao serviço de inspeção no Brasil, que abrange desde o surgimento da ideia de supervisão no período colonial até a Proclamação da República. Na terceira Seção, abordamos a educação na virada do século XIX para o século XX, buscando estabelecer relações entre os ideais de modernidade e civilidade defendidos pelos republicanos e as iniciativas adotadas pelo governo do estado do Pará. Na quarta Seção, tratamos da inspeção escolar no Pará republicano por meio da legislação educacional, além de analisarmos os relatórios de inspeção escolar, onde destacamos aspectos relacionados à organização do serviço e à atuação dos inspetores enquanto agentes de controle do Estado. Por fim apresentamos as considerações finais.

2. ASPECTOS HISTÓRICOS DA INSPEÇÃO ESCOLAR NO BRASIL

As atividades educativas no Brasil tiveram início no período colonial, especialmente a partir 1549, quando os jesuítas buscaram organizar sua ação com o objetivo de “converter os gentios tendo como instrumento fundamental a catequese” (Silva; Amorim, 2017, p. 186). Buscando atender aos anseios do Rei de Portugal, os jesuítas se dedicaram à criação de escolas, de colégios e de seminários, tratava-se de um processo de aculturação que buscava a substituição dos costumes, das tradições e, até mesmo, da religião dos gentios pelas do colonizador. A atuação pedagógica dos Jesuítas estava dentro dos limites de manutenção da ordem já estabelecida, ou seja, o grau de instrução oferecida aos sujeitos dependia da posição social por ele ocupada (Saviani, 2013).

A primeira fase de organização da educação jesuítica teve, como traço principal, o plano de instrução elaborado pelo padre Manoel de Nóbrega, o qual tinha início com o aprendizado de português — especialmente para os indígenas, acompanhado da doutrina cristã e da escola para ler e escrever, além de ser oferecido em caráter opcional o canto orfeônico e a música instrumental; por fim, tinha-se o aprendizado profissional e agrícola. Para aqueles que desejavam continuar seus estudos na Europa, era oferecido o ensino de gramática latina. Saviani (2008) destaca que no plano de ensino, elaborado por Nóbrega, estava “presente a função supervisora, mas não se manifesta, ainda, a ideia de supervisão” (Saviani, 2008, p. 20).

Apesar dos esforços empreendidos, a aplicação do plano foi muito deficiente — posteriormente ele foi substituído pelo *Ratio Studiorum*⁷ que passou a vigorar em todos os colégios da companhia no ano de 1599 e neste já se apresentava uma ideia de supervisão. O Plano era

constituído por um conjunto de regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino indo desde regras do provincial, às do reitor, do prefeito de estudos, dos professores de modo geral e de cada matéria de ensino, passando pelas regras da prova escrita, da distribuição de prêmios, do bedel, chegando às regras dos alunos e concluindo com as regras das diversas academias (Saviani, 2008, p. 20)

Do ponto de vista da organização das atividades educativas, o plano apresentava além do reitor — que era a figura responsável pela direção geral —, o prefeito de estudos, encarregado de zelar pela organização, orientação e direção das aulas para que todos fizessem

⁷ De acordo com Saviani (2013) o Plano possuía caráter universalista e elitista, seu caráter universal se dava pelo uso por todos os jesuítas independente dos lugares onde se encontravam. Elitista por sua destinação principalmente aos filhos dos colonos excluindo os indígenas, nesse contexto, “os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial” (Saviani, 2013, p. 56).

progresso nas letras e na ciência. Era sua incumbência também lembrar aos professores que esses deveriam explicar rigorosamente a matéria de modo que toda a programação fosse contemplada.

A função fiscalizadora do prefeito de estudos se apresenta quando lhe é atribuída a função de “ouvir e observar os professores” (Saviani, 2008, p. 21), assistindo ao menos uma vez por mês as aulas e realizando a leitura dos escritos dos alunos. Se, ao desempenhar esta tarefa, observasse ou ouvisse alguma coisa passível de advertência este tinha autoridade para chamar a atenção do professor.

Nesse contexto podemos afirmar que já no *Ratio Studiorum* está evidenciada uma ideia de supervisão educacional.

Ou seja, a função supervisora é destacada (abstraída) das demais funções educativas e representada na mente como uma tarefa específica para a qual, em consequência, é destinado um agente específico, distinto do reitor e dos professores, denominado *prefeito dos estudos* (Saviani, 2008, p. 21).

Posteriormente, com a expulsão dos jesuítas e as reformas pombalinas instituídas pelo alvará régio, de 28 de julho de 1759, a organização educacional jesuítica foi desmontada e em seu lugar foram instituídas as aulas régias⁸. Nessas circunstâncias, todo o aparato que subsidiava e dava organicidade à função de supervisionar deixou de existir — inclusive a figura do prefeito de estudos.

Segundo Damasceno (2014), nesses acontecimentos, “se dá um fato importantíssimo para a história da educação luso-brasileira, qual seja, o surgimento das primeiras escolas sob direção não-religiosa no território hoje denominado Brasil” (Damasceno, 2014, p. 108). O fim do domínio jesuítico na educação se deu em razão das discordâncias entre os interesses dos jesuítas e os da Coroa Portuguesa em relação aos rumos da colônia representados, principalmente, por Sebastião José de Carvalho e Melo (Marquês de Pombal) — figura central na política portuguesa. Na visão dele, “a educação deveria ser libertada do monopólio jesuítico” (Saviani, 2013, p. 80), visto que, em seu entendimento, o ensino estava preso aos ideais aristotélicos, contrariando os métodos modernos da ciência.

O período conhecido como “era pombalina” começa em 1750, mesmo ano da assinatura do tratado de Madri, no dia 13 de janeiro. Posteriormente, em 31 de julho, ocorre a morte de D.

⁸ De acordo com Saviani (2013) as aulas régias propagaram-se no Brasil em condições precárias de funcionamento, baixos salários e atrasos constantes no pagamento dos professores. Nesse contexto as aulas régias se configuravam como “sinônimo de escolas que, por sua vez, se identificavam com determinada cadeira, funcionando, em regra, na casa dos próprios professores. [...] Eram aulas avulsas, portanto os alunos podiam frequentar umas ou outras indiferentemente, pois, além de avulsas eram isoladas, isto é, sem articulação entre si” (Saviani, 2013, p. 108).

João e, conseqüentemente, Dom José assume o trono tendo Sebastião de Carvalho e Melo como um de seus ministros.

Pombal, visando retomar o crescimento econômico, implanta várias medidas: decreta o recolhimento de no mínimo cem arrobas de ouro por ano para a metrópole e o monopólio da Real Extração no Distrito Diamantino, restringe os privilégios da nobreza e do clero, reorganiza as frotas navais e os portos, cria o Banco Real, proíbe a exportação de moedas e cria as Companhias Gerais de Comércio do Grão-Pará e Maranhão e de Pernambuco e Paraíba (Damasceno, 2014, p. 349)

O alvará régio, de 28 de julho de 1759, previa o cargo de diretor geral e recomendava a designação de comissários para realizarem o levantamento das condições das escolas em cada local, tais profissionais exerciam também a função de diretor de estudos.

Nesse sentido, a ideia de supervisão englobava os aspectos político-administrativos (inspeção e direção) em nível de sistema concentrados na figura do diretor geral, e os aspectos de direção, fiscalização, coordenação e orientação do ensino, em nível local, a cargo dos comissários ou diretores de estudos, os quais operavam por comissão do diretor geral dos estudos (Saviani, 2008, p. 22).

O alvará de 28 de julho declarou extintas todas as classes e escolas sob administração dos jesuítas e ordenou que houvesse uma reforma no ensino das classes e no estudo das letras humanas, apresentando algumas disposições que deveriam nortear a reforma proposta, das quais destacamos aquelas relativas ao diretor de estudos, cargo criado pelo alvará com as seguintes atribuições:

[...] supervisionar o ensino e apresentar relatório anual sobre o estado em que se encontram os estudos visando a evitar os abusos e sugerir os meios “mais convenientes para o adiantamento das escolas”; advertir e corrigir os professores que não cumprirem com suas obrigações dando ciência dos que não se emendarem à Sua Majestade para castigá-los com a privação do emprego e outras penalidades; diante das discórdias provenientes da contrariedade de opiniões dos professores, caberá ao Diretor “extirpar as controvérsias” e “fazer que entre eles haja uma perfeita paz e uma constante uniformidade de doutrina” em benefício da profissão e do aproveitamento dos alunos (Saviani, 2013, p. 83).

Como vimos, as atribuições do Diretor de Estudos eram diversas e estavam diretamente ligadas à advertência aos professores. Isso garantia o cumprimento das determinações legais, apontando comportamentos que deveriam ser eliminados. Além disso, cabia a ele também zelar pela harmonia entre os professores — evitando atritos. Tais atribuições demonstram o papel fiscalizador e de controle desempenhado por este profissional.

No ano de 1771, o cargo de Diretor Geral de Estudos foi extinto e suas incumbências transferidas para a Real Mesa Censória, criada em 1768. Segundo Gomes (2014), podemos

considerar que “a improvisação predominou nas medidas educacionais até 1772. A partir desta data, Pombal regulamentou a instrução primária e secundária leiga e gratuita, disseminando aulas de ler, escrever, contar, junto com elementos da doutrina cristã” (Gomes, 2014, p. 21).

A Lei de 6 de novembro de 1772 apresentava mudanças a serem adotadas na instrução pública dos estudos menores e, para garantir sua efetivação, D. José I instituiu a “Carta de Lei” em 10 de novembro de 1772 — que instituiu o “subsídio literário”, a ser pago pelo povo com vistas à manutenção do ensino público.

Após a criação do “Subsídio Literário”, as aulas régias que, até então, estavam se desenvolvendo em ritmo lento, ganham impulso ao ponto de, no Reinado de Dona Maria I, os números previstos no Plano de distribuição das aulas régias serem superados. Para Saviani (2013), isso se deu principalmente por duas razões:

de um lado, o caráter mais qualitativo do que quantitativo que marcou as reformas pombalinas. Estas tinham como objetivo criar a escola útil aos fins do Estado em substituição aos interesses eclesiásticos [...]. De outro lado, no reinado de Dona Maria ocorreu, de algum modo, um retorno dos religiosos ao magistério, como professores das aulas régias (Saviani, 2013, p. 107).

De acordo com Saviani (2013), as reformas pombalinas no âmbito da instrução pública que ocorreram no período de 1759 a 1834 tiveram como características marcantes a:

- a) estatização da administração do ensino concentrando a gerência de todos os assuntos ligados à instrução na figura do Diretor Geral dos Estudos, criado pelo Alvará de 28 de junho de 1759, cuja ação se estendia a todo o reino por meio de Diretores Locais e Comissários;
- b) estatização e secularização do magistério, organizando exames de estado conduzido pela Diretoria Geral dos Estudos como mecanismo de controle e condição do exercício docente, ficando proibidos de ensinar aqueles que não fossem aprovados nesses exames;
- c) estatização e secularização do conteúdo do ensino que passou a ser controlado pela Real Mesa Censória mediante a censura de livros, antes exercida pelo Santo Ofício e obrigando os professores a encaminhar relatórios das atividades por eles realizadas, assim como do desempenho de seus alunos, à Diretoria Geral dos Estudos.
- d) estatização e secularização da estrutura organizacional dos estudos mediante a criação de aulas régias de primeiras letras e de humanidades mantidas pelo Estado com recursos provenientes do “Subsídio Literário”, criado especificamente para esse fim. (Saviani, 2013, p. 114).

Com as reformas pombalinas, o trabalho desenvolvido pelos professores passou a ser objeto de fiscalização e de controle. O governador da capitania e o bispo passaram a atuar como inspetores com autoridade para censurar, estabelecer castigos e/ou punições para aqueles que não apresentassem conduta esperada, além de autorizar as licenças para o magistério e oferecer prêmios aos alunos (Cândido, 2012).

Com a passagem das atribuições do Diretor Geral de Estudo para a Real Mesa Censória, esta última acumulou — entre outras tarefas — a responsabilidade de autorizar ou censurar livros, de elaborar os mapas de localização das escolas e de nomear professores.

Quanto à função de inspeção, é possível identificar nas passagens que tratam dos exames de seleção para os candidatos a mestre e a emissão de certidões, sendo tarefa obrigatória dos professores o encaminhamento ao final de cada ano da relação dos alunos e de seu respectivo aproveitamento. Tal iniciativa visava “evitar eventuais abusos que poderiam ocorrer se os próprios professores ficassem encarregados da emissão das certidões” (Saviani, 2013, p. 114). A inspeção das escolas ficou a cargo dos ministros nomeados, em segredo, pelo presidente da mesa censória, os quais deveriam visitar as escolas de quatro em quatro meses, sem definição prévia dos dias e horários. Ficou determinado, ainda, que um mesmo ministro não deveria visitar a mesma escola repetidas vezes.

Como vimos, a visita do inspetor deveria ser surpresa para os professores, o que justifica não serem divulgados os nomes dos sujeitos responsáveis — assim como os dias e horários da fiscalização, de modo que fosse possível identificar questões que não estivessem de acordo com as regras estabelecidas, sem que elas pudessem ser disfarçadas.

Em 07 de setembro de 1822, com a independência política do Brasil em relação à Portugal, seria necessária sua organização enquanto nação, com ordenamento jurídico próprio, o que pressupunha, prioritariamente, a promulgação de uma Constituição. Com esse propósito, Dom Pedro I inaugurou a Assembleia Nacional Constituinte e Legislativa, em 3 de maio do ano seguinte, e o imperador do Brasil assinalou em seu discurso a “necessidade de uma legislação especial sobre a instrução pública” (Saviani, 2017, p. 31)

Naquele contexto se iniciou o processo de discussão sobre a necessidade de educação das massas, a qual não foi adiante devido à interrupção da Assembleia pelo imperador. Posteriormente, ele próprio outorgou a lei de 15 de outubro de 1827, que instituiu as escolas de primeiras letras em todas as cidades, as vilas e os lugares mais populosos do Império e também recomendou o uso do método de Ensino Mútuo⁹. Nessa modalidade, o professor assumia tanto a docência quanto a supervisão, pois suas tarefas incluíam instruir os monitores e supervisionar

⁹ O Método Lancaster ou Método Mútuo foi o método pedagógico criado pelo inglês Joseph Lancaster no final do século XVIII, e amparado nas ideias pedagógicas do pastor Andrew Bell e de Jeremy Bentham [...]. O Método Lancaster consistia no apelo à memorização, à repetição e principalmente, ao ensino oral [...]. O método mútuo era organizado na proposta do sistema monitorial. O professor ensinava as lições à um grupo mais amadurecido, os monitores, que se dividiam em grupos de aproximadamente dez alunos (de acordo com o nível de conhecimento), para ensinar aos demais o que haviam aprendido. O critério de seleção de monitores estava ligado às habilidades individuais. A tarefa do monitor era coordenar o grupo de alunos para que estes corrigissem seus erros entre si (Freire; Paula, 2013).

as atividades de ensino e aprendizado dos alunos. A opção por este método de ensino buscava acelerar a difusão da instrução, de modo que um número considerável de alunos fosse educado rapidamente — e com custos baixos para o Império. Saviani (2008) destaca que a ideia da supervisão foi aos poucos se tornando presente, sendo requisitado que o cumprimento dessa atividade fosse exercido por agentes específicos.

A Lei Geral de Ensino de 1827 não descrevia como deveria ser feito o processo de fiscalização, assinalando somente que essa tarefa era atribuição dos “Presidentes em Conselho”. Faria Filho (2000) destaca que a lei supracitada se caracterizava por ser contemporânea do gradativo

[...] fortalecimento de uma perspectiva político-cultural para a construção da nação brasileira e do Estado Nacional que via na instrução uma das principais estratégias civilizatórias do povo brasileiro, tal qual frações importantes da elite concebiam e propunham-se a organizar.

Instruir as “classes inferiores” era tarefa fundamental do Estado Brasileiro e, ao mesmo tempo, condição mesma de existência desse Estado e da nação (Faria Filho, 2000, p. 137).

Pela Lei de 1827 foram definidas, também, as regras para o exercício da docência. Foi por meio dela que D. Pedro I criou os instrumentos que asseguravam a submissão dos futuros mestres ao Imperador ou aos seus representantes, sendo necessário possuir uma conduta modelar para ocupar a função docente (Gondra, 2018).

Sob a vigência da Lei das Escolas de Primeiras Letras, a instrução pública teve desenvolvimento lento até a metade do século XIX. Segundo Gomes (2018), a documentação produzida pelos ministros do Império, nesse período, menciona dados sobre as instituições públicas e todos os ramos — considerados importantes — no desenvolvimento da sociedade, na época revelando, entre outros aspectos, a necessidade de se criar um serviço de inspeção. Saviani (2013) corrobora essa ideia ao afirmar que a

[...] insuficiência quantitativa (de docentes), falta de preparo, parca remuneração, pouca dedicação dos professores, a ineficácia do método lancasteriano atribuída, falta de instalação físicas adequadas à prática de ensino, ausência de fiscalização por parte das autoridades do ensino, o que tornava frequente nos relatórios a demanda pela implantação de um serviço de inspeção das escolas (Saviani, 2013, p. 130).

A lei de 1º de outubro de 1828, que deu forma às câmaras municipais e marcou suas atribuições e o processo para suas composições e escolha dos Juízes de Paz, estabelecia em seu artigo 70 a:

inspeção sobre as escolas de primeiras letras, e educação, e destino dos orphaos pobres, em cujo número entram os expostos; e quando estes estabelecimentos, e os de caridade, de que trata o art. 69 se achem por Lei, ou de facto encarregados em alguma cidade, ou vida a outras autoridades individuaes, ou collectivas, as Câmaras auxiliarão sempre quanto estiver de sua parte para a prosperidade, dos sobreditos estabelecimentos (Brasil,1828).

Mudanças seriam efetivadas a partir do Ato Adicional de 1834, que representou um marco no que se refere à autonomia das províncias, pois extinguiu seus conselhos gerais e criou assembleias legislativas provinciais com a responsabilidade de legislar sobre economia, justiça e educação¹⁰. De acordo com Faria Filho (2000) essa emenda constitucional acabou por gerar diferenças nos processos de escolarização, fazendo com que estes ocorressem de formas distintas nas diferentes províncias do Império, pois a legislação educacional nelas produzida era bastante diversificada, o que provocou arranjos educacionais díspares em diferentes regiões do país.

2.1. A inspeção escolar no Pará: alguns apontamentos

Em relatório¹¹, elaborado por Chichorro Gama, ministro do Império, constava que o ensino mútuo se mostrava deficiente e não atendia às expectativas esperadas por motivos diversos. Neste mesmo documento advertia que, para um melhor funcionamento da Instrução Pública, era necessária a criação de um Inspetor de Estudos, ao menos na capital do Império (Brasil,1834). No Grão-Pará, o método mútuo também não foi bem aceito. Soares d’Andrea em março de 1838, na abertura da primeira sessão da assembleia provincial, proferiu o seguinte discurso: “[...] sobre o ensino mutuo estou convencido; ou que não he de utilidade alguma entre nós; ou que ainda se não encontraraõ bons Mestres; e sou de parecer que se substituaõ por duas Cadeiras de primeiras Letras de Ensino simultaneo, nesta Capital, e que se elimine a de Bragança” (Pará, 1838, p. 35).

Segundo Neves (2003), o ensino mútuo ou Lancasteriano foi o método pedagógico criado pelo inglês Joseph Lancaster no final do século XVIII, com base nas ideias pedagógicas do pastor Andrew Bell e de Jérémy Bentham. O Ensino mútuo era organizado com base na proposta do sistema monitorial, no qual o professor ensinava as lições e os monitores eram os responsáveis por monitorar, ensinar e auxiliar os outros alunos na correção de seus erros.

¹⁰ Após a Proclamação da Independência em 1822, uma escola pública nacional poderia ter decorrido da aprovação da lei das Escolas de primeiras letras, de 1827, mas isso acabou não acontecendo. O Ato Adicional de 1834 colocou as escolas primárias e secundárias sob a responsabilidade das províncias, renunciando, assim, a um projeto de escola pública nacional (Saviani, 2004, p. 17).

¹¹ Relatório da Repartição dos Negócios do Império apresentado à Assembleia Geral Legislativa, na sessão ordinária de 1834, pelo respectivo ministro e secretário de Estado Antônio Pinto Chichorro Gama.

Neste contexto, a preocupação com a inspeção das escolas ganhava maior intensidade. Segundo Gomes (2014), nos idos de 1841, este trabalho tinha como foco principal a prática docente, “mas não com a preocupação em relação à formação profissional, nem com as múltiplas relações dentro da escola; em vez disso, o objetivo principal era melhorar o desempenho da escola em sua tarefa educativa” (Gomes, 2014, p. 28).

Ressaltamos que a partir do ano de 1835, as assembleias Provinciais e os presidentes das províncias publicaram um número considerável de leis, levando-nos a acreditar que a normatização legal se constituiu numa das principais formas de intervenção do Estado no serviço de instrução (Faria Filho, 2000).

De acordo com Damasceno et al (2022), na Província do Pará, o primeiro documento que tratou da instrução pública foi a Lei provincial n.º 97 de 1841, instituída na província logo depois desta passar por um processo de recuperação de intensos conflitos fruto de diferentes aspirações. Na Lei foram definidas as bases legais para uma tentativa de normatizar a instrução pública. Tal regulamentação configurava-se como uma necessidade real da Província do Grão Pará e não como simples atribuição. Segundo Saviani (2013) de modo geral podemos dizer que

a instrução pública no Brasil, como se depreende dos relatórios dos ministros do Império, dos presidentes de províncias, dos inspetores de instrução pública, das falas das autoridades e dos analistas, de modo geral, caminhou a passos lentos na primeira metade do século XIX. As críticas principais recaíam sobre a insuficiência quantitativa, falta de preparo [...] parca remuneração e pouca dedicação dos professores; a ineficácia do método lancasteriano atribuída, sobretudo, à falta de instalações físicas adequadas à prática do ensino mútuo; e a ausência de fiscalização por parte das autoridades do ensino, o que tornava freqüente nos relatórios a demanda pela implantação de um serviço de inspeção das escolas. A situação estava, pois, a reclamar uma ampla reforma da instrução pública (Saviani, 2013, p. 537).

Nesse contexto, o documento — organizado em seis partes — tratava de aspectos referentes à instrução pública primária e secundária. Professores, diretores e conselhos de instrução foram determinados para fixar atribuições e funções de cada funcionário da instrução pública. Tal organização “representou um relativo avanço, visto que, até aquele momento, a definição dos conteúdos lecionados e dos encargos administrativos estava sob responsabilidade de cada instituição, com poucas orientações legais por parte do Poder Geral ou Provincial” (Damasceno *et al.*, 2022, p. 27).

Na província do Pará, de acordo com os estudos de Rizzini (2004), a legislação produzida no âmbito da educação evidencia que os governantes e os legisladores, à época, estavam atentos aos debates acerca dos proveitos decorrentes dos avanços da instrução do povo. Nesse contexto, procuraram pôr em prática algumas iniciativas que julgavam mais apropriadas

para melhor educar a população — tendo por base o desenvolvimento moral, social e econômico da província.

Para garantir os avanços da educação, se fazia necessário o exame do estado das escolas, dos professores e de seus alunos. Assim, era imprescindível o aumento dos visitantes para realizar a fiscalização, principalmente, das escolas do interior — cujas distâncias tornavam inviável a visita pelos diretores da instrução pública.

Segundo Nery (2013), na Província do Pará, a partir da Lei nº 203 de 27 de outubro de 1851, foi organizada uma equipe destinada a inspecionar as escolas, obedecendo a seguinte ordem hierárquica: Presidente da Província, Diretor Geral, Delegado do Diretor e Visitadores. O Presidente da Província exercia a sua função de fiscalização por meio do Diretor Geral, que, por sua vez, realizava a vigilância ativa e fiscalização sobre as escolas, interferindo em todas as questões relacionadas ao ensino. Em cada localidade com uma escola, o governo nomeava um delegado e um suplente, ambos sem direito a gratificação ou salário. As responsabilidades do delegado incluíam: Cumprir leis e regulamentos e emitir ordens em nome do Presidente da Província e do Diretor da Instrução; supervisionar e visitar as escolas semanalmente; enviar os mapas de frequência; organizar o orçamento para os materiais escolares destinados a crianças pobres. Além disso, havia quatro visitantes para as escolas da província, recebendo cada um uma gratificação de 500\$00 réis por visita. As funções dos visitantes consistiam em visitar anualmente cada uma das 51 escolas, verificar suas condições, presidir os exames, indicar necessidades e sugerir melhorias, apresentando um relatório detalhado ao Diretor da Província. A quantidade de escolas a serem visitadas era designada pelo governo.

O serviço de inspeção, nas capitais, era realizado pelos diretores da instrução e, ocasionalmente, pelos presidentes. Segundo as prescrições da lei já citada, no entanto, a maior preocupação do governo residia nas escolas do interior pois estas estavam afastadas de seu domínio e, na tentativa de preencher essa lacuna, os administradores buscaram apoio em moradores “distintos” das cidades, das vilas e das povoações para realizarem a inspeção dos estabelecimentos de ensino.

Imiscuídos no que pejorativamente se chamava a política d’aldeia, causadora de alianças e conflitos entre professores e inspetores, estes colaboradores do Estado foram repetidamente acusados de fazerem a sua própria política, seguindo seus interesses particulares, em detrimento do cuidado aos negócios públicos (Rizzini, 2004, p. 84)

Rizzini (2004) aponta que, na província do Pará, a fiscalização das escolas públicas ficou, em geral, a cargo dos delegados de cada distrito. Indicados pelo diretor de instrução

pública e nomeados pelo presidente da província, os delegados atuavam como fiscalizadores das escolas, executando tarefas administrativas em conformidade com as diretrizes prescritas na lei. Dessa forma eles garantiam a presença constante e vigilante da administração pública em todos os locais onde houvesse escolas. As escolas deveriam ser visitadas regularmente, sendo observadas tanto suas condições físicas quanto o desempenho de alunos e professores. Os livros de matrícula seriam fiscalizados, a frequência e o progresso dos alunos monitorados, e qualquer conduta imoral ou inadequada dos professores deveria ser reportada ao diretor de instrução. Anualmente, deveria ser feito o levantamento das crianças em idade escolar de cada região, trimestralmente enviados os mapas de matrícula dos alunos, e, mensalmente, atestada frequência dos professores para autorizar ou não o pagamento de seus ordenados.

No ano de 1877, de acordo com as pesquisas de Rizzini (2004), o Pará possuía 88 delegados literários¹², dos quais cinco eram bacharéis, dez sacerdotes e os outros empregados públicos, negociantes e lavradores¹³. Do total, 25 (vinte e cinco) serviam à comarca da capital. A partir de 1883 a inspeção das escolas nas vilas e lugares ficou sob responsabilidade dos presidentes das câmaras municipais e nos e distritos de paz pelo primeiro juiz de paz.

A relação entre professores e delegados literários (ou inspetores) era permeada de tensões, motivadas por acusações de perseguições, incompetência e uso das escolas para fins pessoais. Os inspetores com frequência direcionavam seus relatórios e denúncias ao sabor de suas proteções ou perseguições políticas, ficando os professores à mercê do “patronato” político. O problema da política d’aldeia não se resolveu com a nomeação dos presidentes de câmara e juizes de paz, resultado já esperado pelos deputados da Assembléia Legislativa do Pará [...].

Mesmo com todos os problemas identificados no exercício da função recorria-se ao delegado literário para executar medidas determinadas pela Diretoria de Instrução do Pará. O delegado fazia a ponte entre o professor do interior e o diretor da instrução, pelo menos para a realização das mudanças no funcionamento da escola (Rizzini, 2004, p. 89).

Por outro lado, há evidências de que as ações do fiscalizador não se restringiam à relação com o fiscalizado. Para surtir o efeito desejado era necessário que as decisões fossem do conhecimento da maioria. De acordo com Rizzini (2004), não era suficiente só informar ao professor as mudanças necessárias ao funcionamento dos estabelecimentos, era importante tornar as decisões públicas, como uma estratégia de controle dos professores e do funcionamento da escola. A exemplo da notícia publicada, no ano de 1887 no jornal a *Provincia do Pará*, na qual a Diretoria determinava aos professores a entrega imediata das listas de alunos

¹² Nomenclatura utilizada para designar os inspetores no período do Império.

¹³ A função de delegado literário não era remunerada; portanto, eram escolhidas pessoas que possuíam habilitações, patriotismo e boa vontade. Destaca-se que nem sempre era possível atender a esses critérios, principalmente no que se refere à habilitação.

que se encontravam na condição de “reconhecidamente pobres” aos delegados, para que fossem feitas as respectivas distribuições gratuitas dos livros escolares, também mandava providenciar que, nas escolas públicas femininas da localidade de Abaeté, fossem admitidos meninos somente até a idade limite de 9 anos.

Ainda de acordo com a autora, o Pará possuía um significativo número de escolas, de alunos, de docentes e de inspetores. Por vezes as relações estabelecidas entre esses sujeitos ultrapassavam os interesses da Diretoria e repercutiam também nas famílias, fomentando debates partidários que, em alguns casos, eram tornados públicos ao ganharem as páginas dos jornais.

As acusações publicadas nos jornais retratavam uma realidade que, de acordo com Rizzini (2004), já era de conhecimento do governo paraense desde os idos de 1870. Os delegados literários não possuíam capacidade para realizar suas tarefas, ou logo se tornavam amigos ou inimigos dos professores comprometendo a avaliação realizada. A autora esclarece ainda que, a substituição das pessoas de maior influência na localidade por empregados públicos para o exercício das atividades de delegados literários, de maneira geral, pareceu não provocar mudanças efetivas no quadro das tensões entre professores e inspetores no interior do Pará. Tanto que, o diretor, em relatório publicado em abril do ano de 1885, se lamenta pela da recusa dos presidentes de câmara e juizes de paz “em atestar o exercício dos professores e visar-lhes os mapas de freqüência, prejudicando o trabalho da Diretoria e criando embaraços para o pagamento dos vencimentos dos docentes por parte do tesouro provincial” (Rizzini, 2004, p. 91).

Os professores também recorriam aos jornais para se defenderem das supostas perseguições feitas pelos delegados literários, para exemplificar, Rizzini (2004) utiliza o caso de uma professora da escola de Irituia, que foi acusada pelo delegado literário de não realizar a freqüência diária das alunas e de bater em uma delas. Ainda de acordo com a autora, o fato de um delegado ser “amigo” ou “inimigo” dos professores afetava a avaliação que o mesmo fazia do trabalho docente e isso era de conhecimento da diretoria¹⁴.

Como vimos, a função de delegado literário era atravessada por problemas. No entanto, eram eles as pessoas incumbidas de executar as determinações da Diretoria de Instrução Pública do Pará, fazendo o papel de mediador das relações entre o professorado do interior e o Diretor

¹⁴ Como vimos, no império a escolha dos delegados literários (inspetores) baseava-se na ideia de confiança, o que significava que eles não necessariamente eram diplomados ou professores. Essa prática frequentemente resultava em perseguições aos professores. Já no período tratado neste trabalho, para ocupar o cargo de inspetor era obrigatório ser diplomados pela Escola Normal, pelo Liceu Paraense ou por outra instituição de ensino superior, com preferência para professores diplomados pela Escola Normal do Estado.

de Instrução Pública com vistas a provocar alterações no funcionamento das escolas e contribuir para a melhor formação dos súditos do Império.

Na Amazônia, e principalmente no Pará, a formação desses “súditos” deveria passar não somente pelos conhecimentos dos direitos e deveres pela população livre, como era defendido pelos agentes educacionais de outras partes do Império brasileiro. “O aprendizado do português e a sedentarização da população do interior foram necessidades reclamadas pelos inspetores e diretores da instrução na região” (Rizzini, 2004, p. 23).

Cabe ressaltar que as regras de controle da educação não se limitavam à rede pública, mas atingiam também as escolas privadas — buscando um grau mínimo de homogeneidade na rede escolar. Além do mais, a tarefa fundamental atribuída à escola nesse momento histórico, segundo Gondra (2018), era a de impulsionar a ex-colônia a uma nova condição de nação moderna e civilizada. Nesses termos, é compreensível o esforço do estado para atuar também nas escolas criadas e mantidas pela iniciativa privada, uma vez que a implementação de um projeto de escolarização pensado para uma sociedade de modo geral traz consigo a necessidade de deliberar também sobre as características desse espaço específico no qual o ensino deveria acontecer, que era a escola. Tal “especificidade vai lançar a necessidade de se promover um deslocamento das casas “impropias” ou alugadas/contratadas, para prédios especialmente edificadas com esse objetivo (Gondra, 2018, p. 29).

Como vimos, as propostas e discussões realizadas, principalmente nos anos finais do período monárquico, possuíam um ponto de convergência quando se tratava da necessidade de articular todos os serviços educacionais — o que demandava a organização de um sistema nacional de educação. É neste cenário que

a ideia de supervisão vai ganhando contornos mais nítidos ao mesmo tempo que as condições objetivas começavam a abrir perspectivas para se conferir a essa ideia o estatuto de verdade prática. Com efeito, a organização dos serviços educacionais na forma de um sistema nacional supunha dos requisitos que impulsionavam a ideia de supervisão na direção indicada: a) a organização administrativa e pedagógica do sistema como um todo, que implicava a criação de órgãos centrais e intermediários de formulação das diretrizes e normas pedagógicas bem como de inspeção, controle e coordenação, isto é, supervisão das atividades educativas; b) a organização das escolas na forma de grupos escolares, superando, por esse meio, a fase das cadeiras e classes isoladas, o que implicava a dosagem e graduação dos conteúdos distribuídos por séries anuais e trabalhados por um corpo relativamente amplo de professores que se encarregavam do ensino de um grande número de alunos, emergindo, assim, a questão da coordenação dessas atividades, isto é, de um serviço de supervisão pedagógica no âmbito das unidades escolares (Saviani, 2008, p. 24)

Tal preocupação com a organização da instrução pública se justifica pelo fato de que a escola, nesse contexto, se tornou um espaço privilegiado para ensinar os valores tidos como

civilizados e de disseminação do controle do Estado sobre a população — contribuindo assim para sua consolidação. Para tanto, o ordenamento produzido buscava constituir uma imagem da escola como modelo de lugar civilizado, caracterizado por padrões uniformes de acesso ao saber organizado. Seguindo essa linha de raciocínio, o professor tinha um papel fundamental na constituição do sentimento nacional — visto que caberia a ele a formação cultural e ideológica dos súditos do Império brasileiro.

Como vimos, as questões sobre a educação do povo já se apresentavam desde o Império, de acordo com os estudos de Greive (2011), a demanda por uma educação popular estava diretamente associada à necessidade de formação do cidadão. Nesse contexto, podemos observar que o discurso propalado pelos republicanos na passagem do século XIX para o XX pouco avança no que se refere ao conteúdo e os argumentos que justificavam a importância da educação escolar. “Portanto podemos afirmar que nesse período monarquistas e republicanos compartilham do mesmo ideário de difusão da civilização e progresso a ser desencadeado pela escola” (Greive, 2011, p. 155). No entanto, os republicanos — de forma distinta do Império — assumiram uma feição reformista, investindo nas instituições e acreditando que tal organização iria possibilitar a renovação dos indivíduos e, posteriormente, da sociedade.

3. A REPÚBLICA NASCENTE E A EDUCAÇÃO DO POVO

Com a Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, tais questões levantadas — ainda no Império — tornaram-se objeto de preocupação do novo regime. Os anos finais do século XIX foram marcados por lutas que demandavam o fim do regime escravocrata, o direito à propriedade e a emergência dos direitos políticos — principalmente o voto como direito de todos. Tais demandas estavam presentes no imaginário de uma parcela importante da população que se mostrava insatisfeita com a política de Dom Pedro II, e almejava uma mudança de regime. Influenciados por ideias vindas da Europa e propagadas no interior das intuições brasileiras “começaram a difundir na sociedade um novo modelo de Estado. Republicanos, liberais, jacobinos e positivistas iniciaram uma disputa ideológica na busca de um modelo de República que representasse os seus ideários” (Duarte, 2023, p. 75).

Carvalho (2017) aponta que a ideologia foi um dos instrumentos utilizados para legitimar regimes políticos no mundo, sendo uma justificativa racional de determinada organização do poder. O autor identificou, no Brasil, três correntes com diferentes concepções que disputavam espaço no campo político: o liberalismo à americana, o jacobinismo à francesa e o positivismo. Essas concepções que buscavam ser legitimadas principalmente pela via do discurso, mas que possuíam também elementos que extrapolavam esse âmbito — com modelos de organização da sociedade atrelados ao modelo de República por eles defendidos.

O jacobinismo, por exemplo, 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).

De acordo com Carvalho (2017) e Napolitano (2018), todas essas correntes coexistiram e influenciaram o campo político brasileiro no decorrer dos primeiros anos do regime republicano, sendo vitorioso o liberalismo — que por volta da virada do século, tinha como base de sustentação as oligarquias organizadas. Estas eram representadas, geralmente, em torno do Partido Republicano Paulista (PRP) e do Partido Republicano Mineiro (PRM), que se caracterizavam como defensores de uma política liberal e federalista e de leis que garantissem uma certa liberdade dos indivíduos, dentro dos parâmetros de manutenção da ordem já estabelecida, pois acreditavam que a cidadania eleitoral e política não deveria se estender a todos — ficando limitada a uma pequena elite.

Segundo essa linha de raciocínio, era necessário fazer com que os discursos e ideologias ultrapassassem o círculo das elites e chegassem ao povo. Para tanto, travou-se uma batalha em torno da imagem do novo regime que deveria alcançar o imaginário do popular “e recriá-lo dentro dos valores republicanos” (Carvalho, 2017, p. 11). Essa construção,

é parte importante do processo de legitimação de qualquer regime político pois é por meio dele que se podem “atingir não só a cabeça, mas, de modo especial o coração, isto é, as aspirações, os medos e as esperanças de um povo. É nele que as sociedades definem suas identidades e objetivos, definem suas identidades e objetivos, definem seus inimigos, organizam seu passado, presente e futuro. O imaginário social é constituído e se expressa por ideologias e utopias, sem dúvida, mas também [...] por símbolos, alegorias, rituais, mitos (Carvalho, 2017, p. 11).

Tendo em vista a construção desse imaginário do novo regime, os republicanos brasileiros se utilizaram de alguns símbolos da revolução francesa, principalmente aqueles vistos como capazes de evidenciar o fenômeno do República e de sua implantação a exemplo da marsehesa e da alegoria feminina da República que

já era utilizada mesmo antes da proclamação; o barrete frígio aparecia invariavelmente, solado ou cobrindo a cabeça da figura feminina; o tratamento por cidadão ministro, cidadão general—, substituindo o solene, imperial católico “Deus guarde Vossa Excelência” da correspondência oficial; foi introduzido o “Saúde e Fraternidade” (Carvalho, 2017, p. 17).

O fato de o povo não ter participado ativamente dos movimentos que culminaram na implantação do regime levou os republicanos a uma tentativa de compensação, mobilizando um aparato simbólico. No entanto, em que pesem os esforços empreendidos, não foi possível criar um imaginário popular pois, de fato, a população não se sentia parte integrante daquele processo.

Nas palavras de Nagle (2009), a República surgiu tendo como base de sustentação o poder coronelista, especialmente em consequência da economia que era fundamentalmente agrícola e latifundiária — esta conformação permitiu o surgimento das oligarquias regionais que se fortaleceram com o estabelecimento do regime federativo, sendo sua expressão mais acabada a chamada “política dos governadores” na qual “os homens mais importantes do lugar, pelo seu poderio econômico, político e social, mantiveram-se mais fortemente ainda como chefes das oligarquias regionais e dessa forma, atuaram como as principais forças sociais no âmbito dos governos estaduais e federais” (Nagle, 2009, p. 10). Essa ligação entre o poder público e os coroneis ficou conhecida como compromisso coronelista, que funcionava como um sistema de reciprocidade. De um lado, havia os chefes municipais e os coronéis, que

detinham o controle de grande parcela dos eleitores e, de outro, a esfera pública, que possuía os recursos financeiros e os bens do Estado articulados em um sistema que foi responsável por diversas fraudes eleitorais.

A política dos governadores transformou os governadores dos estados nos eleitores dos presidentes da República, escolhidos por convenções onde as cartas estavam marcadas. E não tardou que a política dos estados se transformasse na política dos dois grandes estados — Minas e São Paulo —, que quase sempre se alternavam no exercício da presidência da República; inaugurava-se, assim, o rodízio mineiro-paulista, a tradução da ‘política dos estados’ na ‘política do café-com-leite’ (Nagle, 2009, p. 12).

Durante esse período, o café era o principal produto de exportação e base de sustentação da economia em razão da política dos estados, na qual se sobressaíam Minas Gerais e São Paulo, por conta de seus “barões do café” que constituíam

um grupo econômica e politicamente importante, tornando-se a base da oligarquia paulista, a elite mais poderosa da Primeira República. Em 1900, o café representava 60% das exportações; a pauta agroexportadora brasileira da primeira metade do século XX era complementada pela borracha e pelo cacau (Napolitano, 2018, p. 33).

O café foi a alavanca da economia brasileira com uma demanda significativa de mercado, suas lavouras se multiplicaram rapidamente levando a uma superprodução e, conseqüentemente, à queda dos preços, o que diminuiu o lucro dos proprietários das fazendas. Naquele contexto, o governo, na busca pela regulação dos preços, passou a “comprar os excedentes que não eram vendidos para o exterior, fazendo estoques reguladores, e manipulava o preço do câmbio” (Napolitano, 2018, p. 34). A industrialização não era tida como prioridade do governo, no entanto, as mudanças sociais, principalmente aquelas decorrentes da abolição da escravatura em 1888, geram carência de força de trabalho e possibilitaram o aparecimento de novos atores: os imigrantes, o que provocou mudanças nas relações de trabalho, caracterizada como uma “nova modalidade de força de trabalho, qualitativamente diferente daquela formada nos quadros de produção escravagista. Este fato vai explicar o aparecimento de novos sentimentos, ideias e valores no processo de integração social” (Nagle, 2009, p. 37).

Para Napolitano (2018), a recém-criada República brasileira se apropriou dos modelos europeus de civilização em diversos campos, incluindo o intelectual, cuja elite baseava-se em teorias vindas da Europa consideradas à época o “suprassumo da civilização ocidental”.

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).

A elite brasileira, com sua visão sustentada por teorias diversas, se empenhava na defesa de diferentes vias para alcançar a civilização. Os simpatizantes da corrente positivista acreditavam que, com o Estado estabelecendo as leis e com o avanço da ciência, seria possível alterar os rumos da sociedade. Aqueles ligados ao darwinismo social atrelavam o avanço social às lutas de classes e a competição social, nas quais as “raças superiores” iriam impor o progresso às outras. Os higienistas trabalhavam com a ideia de que a instituição das políticas sanitárias seria o meio possível para eliminar as doenças e alcançar a civilização do povo. No âmbito desta concepção, iniciativas governamentais deveriam ser uma imposição,

sobretudo, às classes populares para vencer a luta contra epidemias causadas por doenças infectocontagiosas (cólera, varíola, febre amarela), impondo novos padrões de higiene pessoal, prevenção epidemiológica (campanhas de vacinação) e saneamento urbano. (Napolitano, 2018, p. 42).

Entretanto, a composição diversa da população brasileira impunha alguns “obstáculos” ao “braqueamento” almejado. A elite intelectual, nos primeiros anos da República, com seus ideais conservadores e elitistas, destacavam que a melhor forma para superar o atraso social era por meio da educação e da higiene não só das pessoas como da cidade em geral, de modo que as populações rurais fossem integradas ao cenário urbano, considerados naquele momento como espaços que detinham valores civilizatórios. Embora tivessem clareza que as oligarquias contribuíam para o atraso da nação brasileira, os intelectuais não propuseram medidas contrárias a esse grupo de sujeitos, principalmente em razão do apoio dados por eles a alguns projetos civilizatórios voltados para a população mais pobre, visto que um dos

maiores empecilhos à civilização eram a “mestiçagem racial” e a “degeneração dos costumes” entre as populações pobres do campo e da cidade, frutos da herança escravista, do analfabetismo e da falta de higiene. Como as elites políticas da Primeira República não se viam como parte desses males - ao alimentarem o mandonismo local dos coronéis e ao não desenvolverem uma política contundente de alfabetização de massas, saneamento básico e estímulo à modernização econômica do país - acabavam culpando o pobre por sua pobreza, e pouco faziam, no plano das políticas públicas, para que o bem-estar geral fosse aprimorado. As dificuldades de educar e sanear o país, que historicamente carecia de escolas e hospitais - estruturas básicas -, eram enormes (Napolitano, 2018, p. 52).

Esse processo de regeneração não era reservado à totalidade da população miscigenada. Havia os que podiam ser regenerados e, por conseguinte, passíveis de serem “melhorados” por

meio da educação e aqueles aos quais não seria possível resgatar. Deste modo, baseadas na ideologia da regeneração, as elites que passariam a ver a educação como um grande caminho de salvação da nação, higienizando dos corpos e das mentes de crianças — na tentativa de formar novos indivíduos, considerados sadios, dóceis e produtivos.

A saúde e a educação, embora fossem tidos como fundamentais para o desenvolvimento do país, permaneceram somente no âmbito dos discursos. A falta de hospitais e de escolas não foi resolvida, predominaram manifestações que culpavam as classes mais pobres pelo atraso do país em razão de sua degeneração racial.

Com a promulgação da primeira Constituição do novo regime, no ano de 1891, foi legitimado “o regime presidencialista, o federalismo, a triparticipação do poder, a representação popular” (Monarcha, 2016, p. 135). Devemos considerar que, com o advento da República, se instituiu não só outra forma de governo, como também um outro padrão de organização, tanto no âmbito político, quanto administrativo, uma vez que as antigas províncias foram transformadas em estados federados que gozavam de autonomia — contanto que não desrespeitassem as regras da legislação federal, configurando uma certa descentralização política e administrativa. Segundo Damasceno (2023), no âmbito político, embora os republicanos tenham conseguido um de seus grandes propósitos,

o federalismo, não foi possível, pelo menos imediatamente, garantir a unidade política capaz de apaziguar ânimos e atender a interesses tão diversos como os dos segmentos que apoiaram a queda da monarquia. Se, nas cidades, a nascente classe média e os setores profissionais liberais advogavam por uma sociedade mais democrática — com ampla participação política —, na área rural, os fazendeiros lutavam por maior influência dos estados nas decisões políticas nacionais, diminuindo o poder central e ignorando a participação das classes subalternas e setores populares (Damasceno, 2023, p. 200).

A passagem do Império para a República pode ser considerada como a primeira mudança significativa em termos de regime político pós-independência “mais ainda: trata-se da implantação de um sistema de governo que se propunha, exatamente, trazer o povo para o proscênio da atividade política” (Carvalho, 1987, p. 11). No entanto, embora houvesse essa busca pela aceitação do povo, a realidade se mostrou contraditória, uma vez que a primeira Constituição do novo Regime — promulgada no ano de 1891 — acabou por excluir a maioria da população da participação política ao definir, no artigo 70, que os cidadãos que possuíam o direito ao voto restrito eram uma pequena parcela de sujeitos.

Ao instituir o voto direto, a primeira constituição republicana definiu também aqueles que poderiam se alistar como votantes nos pleitos eleitorais para as câmaras gerais, estaduais e

municipais, os cidadãos com idade maior que 21 anos no gozo dos direitos civis e políticos, desde que tivessem domínio da leitura e escrita. “Aos abaixo dos 21 anos, esses poderiam votar se casados ou alunos de escolas militares ou superiores, vetado o alistamento eleitoral de filhos-famílias, mendigos, analfabetos, praças de pré, e religiosos em regime de claustro, por fim desconsiderava-se o voto da mulher” (Monarcha, 2016, p. 136).

Como vimos, a população mais pobre, que já havia sido excluída no Império, permaneceu nesta condição na República, seja pelo critério da renda ou pela exigência de alfabetização.

A exclusão dos analfabetos pela constituição republicana era particularmente discriminatória, pois ao mesmo tempo se retirava a obrigação do governo de fornecer instrução primária, que contava no texto imperial. Exigia-se para a cidadania política uma qualidade que só o direito social da educação poderia fornecer e, simultaneamente, desconhecia-se este direito (Carvalho, 1987, p. 45).

Como podemos observar, a dita cidadania republicana se configura em um conceito desigual e excludente “não fazendo jus ao sentido de *res publica*, negando, portanto, a sua prerrogativa universal, de todos, do povo” (Damasceno; Santos; Almeida, 2023, p. 202). Considerando, dessa forma, cidadãos apenas aqueles que detinham as condições pré-estabelecidas, reafirmando a cidadania dentro de uma lógica de obtenção de direitos civis.

Sendo a alfabetização uma exigência para acesso aos direitos políticos, os debates acerca da expansão do acesso à escola ganham maior visibilidade, uma vez que não seria possível levar a cabo o projeto da nova sociedade republicana sem a educação das massas. Nesse contexto, a escola passou a ser considerada um elemento fundamental para a constituição da nova ordem e do alcance da civilização ao progresso. Apesar de todos esses discursos em defesa da instituição escolar, e de sua importância, não houve mudanças significativas nas estruturas sociais que permaneceram excludentes, tornando a escola, inclusive, um espaço restrito aos filhos das elites.

No discurso daqueles que implantaram no Brasil, o novo regime político em 1899, era preciso, além da justificação racional do poder, afim de legitimar a República, construir uma nação pautada em valores que demonstrassem estar em definitivo sintonizados com as mudanças que o mundo *moderno* apresentava. Esse discurso sem dúvida, sofreu o impacto de concepções elaboradas a partir das experiências civilizatórias norte-americana e europeia, que inspiravam os políticos e intelectuais na construção de argumentos discursivos e práticas que enalteciam a República (Bencostta, 2005, p. 95).

Parecia evidente que, com toda essa importância atribuída à educação, a Constituição Federal de 1891 responsabilizaria a União pela organização do ensino primário, no entanto, não foi isso que aconteceu. Os republicanos se utilizaram da justificativa de que, se no Império, quando o regime era centralizado, a educação foi delegada às províncias, agora com o Estado se organizando sob o modelo federalista os entes federados deveriam ser dotados de autonomia. Tal argumento era apenas ilusório, visto que na realidade concreta o que prevalecia era o desejo do setor cafeeiro de manter as oligarquias locais. Sendo a educação responsabilidade de cada estado, podemos perceber a omissão do poder central legitimado pela Constituição de 1891 ao definir que cabia a União:

2º) animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais; 3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados;
4º) prover a instrução secundária no Distrito Federal (Brasil, 1891).

Se os termos “letras”, “artes” e “ciências” fazem referência à instrução pública, Paiva (2003) adverte que “sua interpretação se fez num sentido beletrista: cabia à União promover a difusão das ‘belas letras’ (a poesia, a história, a filosofia), sem poder auxiliar os Estados no desenvolvimento da instrução popular” (Paiva, 2003, p. 91)

O princípio federativo se apoiava na justificativa de que era de responsabilidade dos estados e dos municípios a criação e o desenvolvimento do ensino primário e secundário, tendo a União a incumbência de tratar do ensino superior “além do ensino primário e secundário na capital do país, atribuição que repartiria, em regime de colaboração e concorrência com o poder municipal, o distrito Federal (Schueler; Magaldi, 2009, p. 40). Nesse contexto, os debates republicanos eram atravessados pela relação centralização-descentralização e pela possibilidade de construção de sistemas distintos e desiguais pelos entes federados, como já havia acontecido no regime imperial.

Mas, cabe dizer, ao descentralizar o ensino primário, o federalismo não proporcionou aos estados mecanismos que lhes permitissem melhorar qualitativamente e quantitativamente esse nível de ensino, justamente quando o percentual de analfabetos chegava a 80% da população e quando o analfabetismo era visto como entrave ao desenvolvimento social e econômico. Algo não coadunável com a formação do cidadão republicano. (Ferreira, 2013, p. 80).

Pudemos observar que havia uma grave contradição entre o que era defendido pelos líderes republicanos, a disseminação da instrução popular e as condições concretas para sua efetivação. Embora na visão das elites a instrução fosse uma necessidade urgente, de modo que

a população do país pudesse assimilar uma nova forma de compreender a sociedade, aderindo ao projeto republicano, sua maioria vivia no campo, sendo vista como inculta e atrasada. Mesmo que uma pequena parcela habitasse os centros urbanos, poucos poderiam ser identificados como aptos para usufruir e contribuir com uma sociedade civilizada nos padrões europeus, como desejado pelos republicanos.

Considerando que o analfabetismo era tido como um dos entraves para o exercício da cidadania e conseqüentemente para o avanço da nação. A defesa da ideia de que a instrução seria o meio pelo qual o povo teria acesso à nação civilizada e ao mercado de trabalho assalariado ganhou força, se configurando como um momento adequado para se pensar em “refundar a escola” (Greive, 2011). Logo, a criação dos Grupos Escolares era admitida não somente para

organizar o ensino, mas, principalmente, como uma forma de “reinventar” a escola [...] Reinventar a escola significava, dentre outras coisas, organizar o ensino, suas metodologias e conteúdos; formar, controlar e fiscalizar a professora; adequar espaços e tempos ao ensino; repensar a relação com as crianças, famílias e com a própria cidade (Faria Filho, 2014, p. 38).

Seguindo esta linha de raciocínio, as reformas educacionais buscaram a pretendida modernidade. Para tanto, procurou-se imprimir uma nova identidade, com docentes melhor preparados, com novos métodos de ensino, de currículo, de material pedagógico e de local adequados para as atividades de ensino. Vidal (2006) destaca que foi criado todo um aparato de racionalização do tempo escolar e das atividades educativas, com a definição da sequência a ser seguida na oferta dos conteúdos, calendário, horário de exercícios e intervalos. Para a autora, tais iniciativas tinham como objetivo final a disciplinarização das condutas tanto dos alunos, quanto dos professores. Os reformadores, os intelectuais, os políticos e os educadores também se preocuparam com a disseminação de valores cívicos e patrióticos, visto que era necessidade urgente a construção da nacionalidade.

Outro aspecto relevante no que diz respeito à implantação das mudanças, foi a preocupação dos reformadores, elite política, intelectuais e educadores com a difusão dos valores cívico-patrióticos e com a construção da nacionalidade brasileira. Tais iniciativas caminhavam no sentido de constituir um imaginário que legitimasse o novo regime, deixando em evidência as datas comemorativas e as festas cívicas que passaram a funcionar como meios de divulgação dos valores do novo regime. Para atingir tal intento a escola pública foi fundamental, visto que

as festas escolares eram verdadeiros rituais destinados a modelar condutas, não se constituindo em eventos apenas laudatórios das personalidades mitificadas, servindo também para estimular condutas “positivas”, reforçando os comportamentos recomendados com o estímulo de premiações. Os símbolos tiveram utilização peculiar na construção do imaginário republicano através da escola. A simbologia republicana teve no hino e na bandeira suas duas maiores expressões. Inseridos nos eventos públicos de massa, representavam a identificação instantânea dos valores da República. (Corsetti, 2008, p. 65).

De acordo com Cândido (2012), o enaltecimento dos símbolos que foram adotados pela República brasileira tinha como finalidade transmitir aos cidadãos uma visão positiva sobre o futuro, “constituindo um imaginário, político, histórico e social consoante às novas propostas dos dirigentes” (Cândido, 2012, p. 195). Nesses termos, as festas funcionavam como vitrines da propaganda republicana que, para além da formação puramente cívica, tinham também como alvo proporcionar uma formação estética, de forma que símbolos e alegorias foram amplamente usados nos primeiros anos do regime.

3.1. A organização da Instrução Pública no Estado do Pará

Tendo sua autonomia legitimada pela Constituição Federal de 1891, os estados buscaram organizar-se mediante a promulgação de suas constituições estaduais, inaugurando um período de reformas na instrução pública, objetivando organizar um aparelho de ensino moderno. A legislação aprovada incorporava os ideais liberais de educação, o ensino primário obrigatório, a laicidade da educação e o compromisso legal do poder público com o aumento de oportunidades educacionais por meio da ampliação da rede de escolas e aumento do número de matrículas (Both, 2013). O princípio federativo legitimava a indicação de que era responsabilidade dos estados e dos municípios a criação e o desenvolvimento do ensino primário e secundário — enquanto a União seria responsável pelo ensino superior, compartilhando o ensino primário e secundário na capital do País. Seguindo estas diretrizes, a Constituição Paraense foi promulgada em 22 de junho de 1891 — sendo publicada no Diário Oficial do Estado em 23 de junho. O documento era composto por sete títulos que tratavam da “Da organização do Estado”; “Do Poder Legislativo”; “Do Poder Executivo”; “Do Poder Judiciário”; “Do município”; “Das Garantias dos Direitos dos Cidadãos” e, por fim, “Das Disposições gerais”.

A constituição Paraense de 1891 atribuiu ao congresso, composto por uma Câmara de deputados e outra de senadores, a tarefa de legislar sobre a “instrução publica; sobre o desenvolvimento das sciencias, das letras, das artes, das industrias, da agricultura e da immigração, e sobre outras materias que lhe são facultadas pela Constituição Federal” (Pará,

1891, p. 547). No título que trata das “garantias dos direitos dos cidadãos”, a Constituição Paraense garante a laicidade do ensino público no artigo 63, parágrafo 6, com o seguinte texto:

Art. 63. A constituição assegura a brasileiros e estrangeiros residentes no Estado a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes: [...] §6. Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos (Pará, 1891, p. 558).

A Constituição Estadual do Pará foi evasiva no que se refere à instrução pública, assegurando o ensino leigo e fixando apenas que era competência do congresso legislar sobre a instrução pública. Além disso, podemos observar que houve uma transferência de responsabilidade, isto é, a legislação federal colocou como tarefa dos estados a oferta. Os estados, por meio de suas constituições atribuíram tal incumbência aos municípios, no caso paraense ficou estabelecido que era uma das atribuições do Conselho Municipal, “fomentar a instrução dentro do município, criando as escolas que seus recursos permitirem, sujeitas às leis e programmas da instrução publica do Estado” (Pará, 1891, p. 556).

O desenvolvimento da educação brasileira, do ponto de vista histórico, encontra-se ancorado na produção de um aparato legislativo específico, configurado nas diretrizes estabelecidas pelas leis. É com essa chave de compreensão que entendemos a organização da inspeção no Pará e as práticas desempenhadas pelos inspetores. Mediante isto, vamos utilizar os regulamentos da instrução pública aprovados no período proposto, levando em consideração que estas normas foram criadas com base em determinadas concepções educacionais e visando atender às necessidades e interesses daqueles que compunham as classes dirigentes.

Se analisarmos os contornos políticos-ideológicos das manifestações de preocupação com as classes subalternas brasileiras no período republicano, é possível identificar elementos do conceito de *biopoder*, de Michel Foucault. Para este autor, enquanto o poder disciplinar se exerce principalmente por meio das instituições, o *biopoder* funciona, principalmente, através do Estado configurando-se como “um poder sobre o *bios* ou a vida, e as vidas podem ser administradas tanto na esfera individual quanto na de grupo” (Taylor, 2018, p. 62), o que nos permite compreender, de modo singular, as políticas governamentais e os discursos que foram produzidos na passagem do século XIX para o XX acerca da população que: deveria ser “educada” e “civilizada”.

De acordo com Sarges (2000), as transformações do espaço público e do modo de vida para a construção de um modelo ideal de sociedade se manifestam principalmente na capital Belém, e foram possibilitadas principalmente pela economia gomífera, que proporcionou a

materialização da modernidade expressa através da construção de obras, urbanização e formação de uma elite. De acordo com a autora, de 1870 a 1910 temos o “maior surto econômico já verificado na região, tendo-se como principal indicador o crescente aumento da produção da borracha” (Sarges, 2000, p. 49).

O desenvolvimento da economia do látex na Amazônia no período de 1870/1910 está intrinsecamente ligado às transformações ocorridas a nível da reprodução do capital e da acumulação de riquezas pela burguesia internacional. Em decorrência do boom gomífero, Belém assumiu o papel de principal porto de escoamento da produção do Látex, além de se tornar a vanguarda cultural da região. O processo de urbanização experimentado pela cidade de Belém do Pará, a partir da segunda metade do século XIX, não está assim ligado somente à intensificação da vida industrial, como ocorreu nas cidades europeias e americanas, mas pela função comercial, financeira, política e cultural que desempenhara durante a fase áurea da borracha (SARGES, 2000, p. 89).

Sarges (2000) destaca que o desenvolvimento urbano gestado no império foi alavancado com a Proclamação da República, uma vez que a descentralização possibilitou maior autonomia na aplicação dos impostos e concedeu ao estado participação na renda resultante da exportação da borracha. Esse processo de mudança pelo qual passou a Amazônia, e mais especificamente Belém, coincidiu com a modernidade de Paris.

Belém, como a maioria das cidades brasileiras no início do século XX, tinha a insalubridade como um dos seus problemas mais graves. Combatê-la era condição imprescindível para a materialização do projeto de embelezamento da cidade. Para isso, era necessário reorganizar o espaço urbano, disciplinando os hábitos da população e implementando mecanismos de controle como a fiscalização municipal e leis específicas, justificados pelo discurso do interesse coletivo (Sarges, 2000).

Como vimos, o quadro econômico do estado possibilitou mudanças na estrutura político-social, provocando alterações no modo de vida, nos padrões de costume e na composição da classe dominante.

Uma observação importante, quando se pensa no Pará Pós-Proclamação da República, é que a alteração do regime político abriu caminho para que “os sujeitos que anteriormente não haviam ocupado cargos públicos, assumissem cargos tanto no executivo estadual quanto no legislativo federal. Esse é o caso dos governadores Lauro Sodré e Paes de Carvalho, os quais não faziam parte de uma elite econômica” (Cunha, 2008, p. 27).

Quadro 3 — Governadores do Pará no período de 1889-1909

| Nomes | Período |
|--------------------|--|
| Justo Chermont | 17 de dezembro de 1889 a 7 de fevereiro de 1891 |
| Gentil Bittencourt | 7 de fevereiro de 1891 a 25 de março de 1891 |
| Huet de Bacelar | 25 de março de 1891 a 24 de junho de 1891 |
| Lauro Sodré | 24 de junho de 1891 a 1º de fevereiro de 1897 |
| Paes de Carvalho | 7 de fevereiro de 1897 a 1º de fevereiro de 1901 |
| Augusto Montenegro | 1 de fevereiro de 1901 a 1º de fevereiro de 1909 |

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações constantes nos documentos

Nesta perspectiva, o processo de consolidação da República no Estado do Pará foi resultado de diversas disputas e tensões políticas entre grupos distintos, balizados pela necessidade do controle político, de um lado havia Antônio Lemos, e de outro Lauro Sodré¹⁵. É quando ocorre a divisão do Partido Republicano Federal (PRF) por conta das discordâncias entre o líder do partido em nível nacional, Francisco Glycério e, o então presidente da República, Prudente de Moraes. Isso viria a influenciar a configuração da política paraense, pois a notícia foi recebida com grande inquietação por parte dos membros do Partido Republicano Paraense (PRP¹⁶)

devido ao posicionamento adotado por Lauro Sodré, que optou por permanecer ao lado do líder do PRF, opondo-se francamente a Prudente de Moraes. Definida a posição de Sodré nesta querela, caberia aos líderes locais definirem se o PRP permaneceria seguindo as diretrizes do PRF e de Sodré (Cunha, 2008, p. 18).

Após realizarem algumas reuniões, os integrantes do Partido Republicano Paraense não conseguiram chegar a um denominador comum acerca do posicionamento a ser adotado frente aos acontecimentos ocorridos em âmbito nacional, o que viria a dar origem a dois grupos

aqueles que apoiavam a posição de Sodré e passaram a fazer parte do Partido Republicano Federal (PRF), e aqueles alinhados ao presidente Prudente de Moraes que permaneceram no PRP, agora liderado por Lemos. Esses dois grupos ficaram conhecidos na política paraense como “Lauristas” e “Lemistas”. A polarização política entre Lauro Sodré e Antônio Lemos se arrastou por mais de uma década e se

¹⁵ “Lauro Sodré foi o primeiro governador do estado do Pará, eleito pelo Congresso Constituinte Paraense, a 23 de junho de 1891. Além de ter sido o representante do Pará na Constituinte da República e sido eleito quatro vezes senador —três pelo Pará e uma pelo Distrito Federal” (Coimbra, 2014, p. 27)

¹⁶ “O Partido Republicano Paraense era composto por uma comissão executiva localizada em Belém e a partir da qual coordenava as inúmeras comissões municipais localizadas nos municípios interioranos. Diante dessa organização, o apoio não só dos membros da capital, mas também do interior era importante, sobretudo, no caso da realização de um congresso do partido, pois cada delegado das comissões municipais representava um valioso voto” (Cunha, 2008, p. 21)

apresentava nas páginas dos jornais que circulavam à época, pois já era comum àquele período que cada partido possuísse seu veículo de comunicação (Pantoja, 2021, 47)

De acordo com Lobato (2009), para alcançar seus objetivos os políticos empregaram diversos “modos de convencimento ou estratégias de persuasão [...]. No entanto, é preciso considerar que a persuasão política governamental se torna inócua sem que os grupos e classes governados reconheçam ganhos efetivos advindos da administração pública” (Lobato, 2009, p. 62) e, no meio do conflito, os jornais eram um canal privilegiado bastante utilizado para divulgar ideias, projetos e, principalmente, feitos na gestão ou críticas oposicionistas ao governo.

Quadro 4 - Jornais e seu respectivo alinhamento político

| Partidos | Líderes | Jornais alinhados |
|------------------------------------|----------------|---|
| Partido Republicano Federal (PRF) | Lauro Sodré | Folha do Norte O Estado do Pará A República |
| Partido Republicano Paraense (PRP) | Antônio Lemos | A Província do Pará O jornal O Pará |

Fonte: Pantoja (2021)

De acordo com Coimbra (2014), as disputas políticas que aconteceram no Pará entre Lauritas e Lemistas abarcaram não somente os veículos de informação como os jornais, mas também “a intelectualidade, os engenheiros, os comerciantes e outras camadas sociais identificadas nos jornais como povo” (Coimbra, 2014, p. 30).

A autora destaca, ainda, que na virada do século XIX para o XX ocorreu um certo melhoramento técnico da imprensa. Logo, foi possibilitada a consolidação do jornal como principal veículo de comunicação da época e, por consequência, propiciou que as disputas políticas ganhassem maior proporção. Como podemos observar, os jornais estavam comprometidos com as causas dos respectivos partidos, nesse contexto o alvo era o “leitor-eleitor que poderia ser convencido a aderir à causa de um dos partidos” (Cunha, 2008, p. 37).

Após a Proclamação da República, o primeiro governador do Estado do Pará foi Justo Pereira Chermont — membro de uma família de posses, filho de Visconde e com formação em direito. Chermont assumiu o governo do Pará em 17 de dezembro de 1889 e, no que se refere à instrução pública, defendia que o ensino “deveria ao mesmo tempo garantir que o amor à pátria tivesse como fim o progresso; para tanto, desejava-se a criação do cidadão em oposição ao

súdito. Assim, era preciso criar o homem novo — e nada melhor do que determinar às escolas que iniciassem este processo.” (Mazzini, 2021, p. 46).

No âmbito da legislação educacional, um dos principais decretos do governo Chermont foi o de número 149, que instituiu o “Regulamento Geral da Instrução Publica e Ensino Especial do Estado do Pará” aprovado em 7 de maio de 1890 sob a justificativa de que havia “necessidade de reorganizar a Instrução Publica e especialmente o ensino primario, até agora regido por legislação confusa, contradictoria e mutilada pelas reformas parciaes e incompletas realizadas sem plano e sem ordem” (Pará, 1890a, p. 69).

O documento, composto por quinze capítulos, estabeleceu os critérios gerais de organização do ensino primário, secundário e técnico profissional no Estado. Reafirmou o princípio da laicidade do ensino e garantiu que o ensino primário gratuito e obrigatório — na faixa etária dos 06 aos 13 anos completos. Ademais, criou a direção superior e geral da instrução pública e estabeleceu suas atribuições, entre as quais, destacamos aquelas que apontavam para uma ideia de fiscalização do ensino, ainda que a figura do inspetor não estivesse presente.

I- A direcção, fiscalização e superintendencia tanto administrativa e economica como pedagogica de todos os grãos estabelecidos e por estabelecer do ensino publico no Estado, nos estabelecimentos por elle creados, mantidos e subvencionados.
II- Fiscalização do ensino particular nos termos estabelecidos por este regulamento (Pará, 1890a, 71).

O ensino particular, por meio desta legislação, foi declarado livre e independente. Ou seja, todos aqueles brasileiros e estrangeiros que desejassem criar escolas poderiam fazê-lo, desde que fossem atendidos os critérios estabelecidos no regulamento. Nesses termos, podemos observar algumas regras as quais continham uma ideia de fiscalização e controle — as quais abrangiam, inclusive, as instituições particulares.

I – Comunicação previa o diretor geral da instrução 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 funcionário, mappas circunstanciados da matricula e frequencia, indicados os nomes, naturalidades, classes, edades dos alunos” (Pará, 1890a, artigo 8º).

Para o cargo de diretor geral de instrução pública, de acordo com o regulamento, deveria ser escolhido pelo governador uma pessoa “entre os cidadãos de reconhecidas habilitações especiaes, moralidade e aptidões exigidas para o cargo” (Pará, 1890a, artigo 16). Este critério era evidentemente necessário, pois se tratava de um cargo de confiança, uma vez que era atribuição do diretor comunicar a maior autoridade do estado todos os fatos sobre o

desenvolvimento da instrução pública no estado e, uma vez nomeado para o cargo o diretor, não poderia exercer outra profissão e/ou cargo sendo ele remunerado ou não, além disso, tinha como 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, capacidadelitteraria 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 público;
- VIII –Promover directa e indirectamente o desenvolvimento da instrucção no Estado (PARÁ, 1890a).

Além das atribuições já citadas, o diretor de instrução pública poderia também fixar multas sempre que houvesse descumprimento das regras estabelecidas pelo regulamento nas escolas do Estado. O que nos remete à ideia de Foucault sobre a disciplina que tem, na vigilância, um instrumento eficaz que produz um efeito de poder que se caracteriza 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).

No documento também constavam orientações e regras para a realização de eleições escolares para a composição do Conselho Superior de Educação. Entre estas, havia as que permitiam às

mulheres casadas, às viúvas de vida honesta e solteiras maiores de 21 anos votarem para eleger as pessoas do Conselho Superior de Educação. Todavia para votar e ser votado era preciso saber ler e escrever. Estabelecia ainda que as mulheres poderiam ser eleitas para o conselho superior, conselhos escolares, porém eram vetadas para o cargo de vice-presidente do Conselho Superior. Determinava que as crianças em idade escolar (dos 6 aos 13 anos) eram obrigadas a frequentar as escolas primárias nas cidades, vilas e povoações onde residissem ou em um raio de 1 km da escola, mas reconhecia que as crianças ensinadas em casa estavam desobrigadas da determinação de frequentar as escolas. Por fim, criou-se um fundo para financiar a instrução e as fontes de financiamento. (Mazzini, p. 54, 2021).

De acordo com os estudos de Dourado (2022), outro ponto importante abordado pelo regulamento tratava da conduta dos professores. O documento estabelecia um conjunto de obrigações próprias do cargo, que os mesmos deveriam cumprir criteriosamente, tais como: manter a escola sempre limpa e em ordem; apresentar-se na escola no horário determinado pelo

regulamento, podendo retirar-se da sala somente depois de todos os alunos; informar aos conselhos escolares no interior e ao diretor geral na capital qualquer dificuldade que impedisse a escola de funcionar bem, bem como as ocorrências mais graves que deveriam ser de conhecimento das autoridades; enviar trimestralmente à direção geral e aos conselhos um mapa nominal dos alunos matriculados, constando o número de faltas de cada um; registrar com ordem e asseio, e organizar o livro de matrículas; registrar em um livro especial os termos das visitas do conselho escolar ou de um de seus membros em caráter oficial que se apresentasse na escola, devendo neste constar a assinatura do professor e do visitante; por fim, cumprir rigorosamente todas as disposições regulamentares sobre os programas, o tempo e os trabalhos escolares (Pará, 1890a).

O documento, além de elencar os deveres, relaciona as faltas pelas quais os professores poderiam ser punidos, tais como a negligência e o desleixo na realização de suas tarefas; o não cumprimento das obrigações dispostas nos regulamentos e o desrespeito às autoridades; a ausência nas aulas por mais de três dias durante um mês sem justificativa e comportar-se mau como cidadão (Pará, 1890a).

Os docentes que incorressem nessas faltas já poderiam receber punições como “multa, admoestação, repreensão verbal, repreensão escripta, suspensão até quinze dias sem vencimentos, suspensão até tres mezes sem vencimentos, remoção da cadeira ou localidade, demissão” (Pará, 1890a, Art. 144). Segundo Dourado (2022): “Todo esse cuidado disciplinador adquire maior importância na medida em que os programas de ensino se concretizassem por meio do trabalho docente” (p. 44).

No artigo 204, do citado regulamento, estava estabelecido que no menor tempo possível após a publicação do Decreto o diretor geral de instrução pública deveria baixar “o regimento interno das escolas e os programmas circunstanciados dos cursos, com distribuição do trabalho e do tempo” (Pará, 1890a). Seguindo essa recomendação, o então diretor da instrução pública, José Veríssimo¹⁷ baixou, em 04 de julho de 1890, o Regulamento Escolar com programas de ensino, de horários, de instruções e de direções para o funcionamento das escolas públicas primárias do Estado. O documento apresentava, de maneira minuciosa, as diretrizes de

¹⁷ Veríssimo foi nomeado para o cargo de Diretor Geral da Instrução Pública do Pará em 12 de maio de 1890, cargo que lhe possibilitou elaborar o “Regulamento escolar programmas, horários e instrução pedagógicas para as escolas publicas no Estado do Pará” publicado em 26 de julho de 1890. Elaborado com o intuito de indicar os rumos que a educação paraense deveria trilhar, dando maior atenção ao papel que deveria ser assumido pela escola e pelos professores na civilização do povo paraense. Conforme declara Verissimo “[...] sem exagerar, é licito dizer que a civilização de um povo depende de suas escolas. Que d’esta verdade se compenbrem os mestre-escolas paraenses.” (PARÁ, 1890, p. 45).

organização das escolas, estabelecia comportamentos que deveriam ser seguidos pelos professores, bem como os conteúdos que deveriam ser ensinados.

Nos documentos normativos, até aqui citados, não se percebe uma organização minuciosa do serviço de inspeção, mas, apenas como tarefa do Diretor Geral e dos Conselhos Escolares. Esta falta de detalhamento sobre o serviço e a necessidade de sua organização ficam evidentes no documento intitulado “A instrução Pública no Estado do Pará”, relatório apresentado em 31 de dezembro de 1890, pelo Diretor Geral da Instrução Pública do Pará, José Veríssimo, para o então governador Justo Chermont. Ele destaca, no documento, o carecimento premente de organizar a inspeção e a fiscalização do ensino no estado, pois considerava que, naquele momento, “a mais instante necessidade da nossa organização do ensino, a mais urgente medida para torná-la tão completa e perfeita quanto por ora nos é possível, é a criação systemática da Inspeção e da fiscalização do ensino” (Pará, 1890c, p. 41) que, até então, era considerada péssima e nula — sem conseguir atingir minimamente os resultados que dela se esperava.

Tal urgência era compreensível, visto que o sistema de inspeção escolar, nas palavras de Veríssimo, estava

ora entregues a funcionários gratuitos nomeados pelo governo e denominados delegados litterários, ora aos presidentes das Camaras municipaes ou ás mesmas camaras, ora a Conselhos parochiaes mal compostos, e fora das sedes dos municípios, nas parochias, os juizes de paz e subdelegados da policia (Pará, 1890c, p. 41).

Ao tratar das características de um bom inspetor, Veríssimo cita um trecho do discurso de Ruy Barbosa elencando as qualidades que os inspetores deveriam possuir e que não se limitavam a qualidades morais.

sem certos títulos particulares de competência intelectual, sem um cabedal de conhecimentos especiaes, o inspector terá olhos e não verá, ouvidos e não perceberá no exame de um estabelecimento de ensino as feições mais características do merito ou do derrancamento da educação; não discernirá entre o progresso real, austero nos seus meios, sobrio nas suas pretensões e o verniz das apparencias habilmente polidas; não distinguirá entre a charlataria audaz e a superioridade discreta; não discriminará a multidão de peccadilhos, de omissões, de excessos, de degenerescências que se insinuam, occultos a vistas profanas da primeira idade (Pará, 1890c, p. 44)

As habilidades necessárias para bem desempenhar a função inspetora não poderiam ser adquiridas pelos sujeitos que até então estavam encarregados da inspeção, uma vez estes, na maioria das vezes, eram funcionários esporádicos e não possuíam domínio das práticas desenvolvidas nos sistemas de ensino, além de que, por serem eventuais, não tinham a possibilidade de acumular conhecimentos e experiências sobre as escolas a seu encargo, o que

não lhes permitia discernir o real e aquilo que poderia ter sido deturpado pelos sujeitos alvos da fiscalização.

Veríssimo defende que o inspetor precisaria ser um funcionário efetivo e sua escolha feita de forma cautelosa e escrupulosa, de modo que este pudesse passar tempo suficiente para adquirir experiência no cargo.

O inspetor, na visão do diretor de instrução pública, deveria visitar todos os trimestres, ao menos uma vez, as escolas de seu distrito o que iria lhes permitir comparar as escolas

a cada visita — e está é sua grande superioridade sobre o visitador — terá ocasião de verificar os resultados das suas anteriores inspeções e no fim de um ou dois annos acabará por conhecer não só todos os mestres, mas os alumnos das escolas de seu districto, a dedicação capacidade de comportamento de uns e aproveitamento de outros. Conhecerá também o pessoal estranho á escola, e poderá dar com fundamento a sua opinião sobre a nomeação de substitutos para os professores hoje, por via de regra, pessimamente substituídos (Pará, 1890c, 44).

As visitas regulares possibilitariam que a parte mais importante do trabalho do inspetor fosse realizada, pois se tratava da dimensão pedagógica por meio da qual seriam realizados “o exame da escola, a verificação do cumprimento das disposições regulamentares ou da execução dos programmas, a fiscalização do trabalho do mestre e dos alumnos, isso não se fazia porque muitíssimas vezes o delegado apenas sabia ler” (Pará, 1890c, p. 45).

O Diretor reforça a necessidade de completar a organização do ensino, que ele considera falha, com a criação dos cargos de inspetores escolares, que ele reputa como medida “indispensavel para tornar efficaz qualquer reforma e qualquer organização do ensino e para tornar uma realidade a instrucção distribuida pelo Estado (Pará, 1890c, p. 47), pois a ausência destes profissionais compromete o desenvolvimento do ensino e os esforços da administração pública, uma vez que, com a falta de inspeção, não há como garantir que as diretrizes propostas nos regulamentos estejam, de fato, sendo executadas pelo professorado.

Nesse contexto, já podemos perceber a inspeção pensada como estratégia de controle dos professores públicos e como forma de garantir que estes fossem cumpridores de seus deveres. Isso porque era de responsabilidade do professorado instruir o novo cidadão e, de acordo com a concepção educacional do regime republicano, imputar “nos alumnos a preocupação com a disciplina, com a saúde física e com o cultivo de sentimentos cívicos e morais dignos de louvor” (Coelho Junior, 2018, p. 172)

A autoridade da instrução pública reconhece as vantagens da criação dos conselhos escolares, porém reconhece que esses não satisfazem a necessidade de inspeção escolar e aponta

que “si alguma sensível lacuna existe em vosso Regulamento, é sem dúvida a falta de organização d’essa inspeção de acordo com a adiantada organização por ele criada” (Pará, 1890, p. 47).

No ano seguinte à entrega do Relatório elaborado por José Veríssimo apontando a necessidade e importância de criar um sistema de inspeção, foi promulgado o Decreto n. 372, de 13 de julho de 1891, que reorganiza a instrução pública e dedica um capítulo à inspeção e fiscalização do ensino, incorporando, inclusive, algumas das diretrizes apontadas por Veríssimo.

Em 4 de fevereiro de 1891, Justo Chermont substituiu Quintino Bocaiuva no cargo de Ministro do Exterior e Gentil Bittencourt assumiu seu lugar ficando à frente do governo do estado até 25 de março do mesmo ano, quando, por meio de decreto federal, Duarte Huert Bacelar foi nomeado governador. Em sua primeira Mensagem no cargo, no que se refere à instrução pública, Bacelar destacava que

Nas reformas empreendidas após a inauguração da República, a que mais evolui é a do ensino público, que mereceu do meu ilustre antecessor os mais sérios cuidados. Encarregado o Sr. José Veríssimo da direção geral da Instrução pública, todos os atos que para reorganizá-la foram promulgadas, obedeceram a um plano metódico, consoante às lições da pedagogia moderna. Pela primeira vez procurou-se, como meio de educação, interessar o povo na questão do ensino, estabelecendo o conselho superior e os conselhos escolares eletivos (Pará, 1891, p. 26).

Barcelar permaneceu no cargo por somente três meses e, de acordo com Mazzini (2021), seu relatório de gestão limitou-se apenas à reprodução de informações, tendo por base os dados fornecidos por José Veríssimo, ex-diretor de Instrução Pública.

No período de 1891 a 1897, Lauro Sodré, líder do Partido Republicano, foi eleito para ocupar o cargo de governador do Estado e deu continuidade às reformas na instrução pública. Sodré havia sido Secretário e Assessor Principal de Benjamin Constant e, portanto, suas ideias estavam bastante alinhadas aos ideais positivistas defendidos por Constant. Neste contexto, as instituições educacionais no início do período republicano no estado do Pará passaram a enfatizar datas comemorativas e celebrações cívicas com o objetivo de disseminar e promover princípios tidos como modernos e civilizados.

O civismo era visto pelos republicanos como um conteúdo fundamental no processo de formação do cidadão que tivesse compromisso com os ideais de ordem e progresso. Nesse contexto, as escolas, por serem “instituições representativas do Estado foram chamadas a cumprir essa obrigação e esse conteúdo com valor escolar passou a ser ministrado em diferentes momentos do currículo e também nas oportunidades festivas” (Cândido, 2012, p. 196).

Dentro desse enfoque da educação patriótica, as celebrações escolares desempenhavam uma função crucial. Tanto é assim que, em 07 de setembro de 1905, em Belém, ocorreu um evento denominado "festa das creanças", celebrando a independência do Brasil. Esse evento foi organizado em colaboração entre o Estado e o município, e congregou estudantes não apenas das escolas municipais, mas também das escolas isoladas do estado e dos grupos escolares.

O evento teve início por meio de um desfile escolar, que partia da Praça da República e seguia em direção à Praça Justo Chermont. Sua relevância era tão significativa que encontrou ampla cobertura nos jornais que circulavam pelo estado. Na edição datada de 08 de setembro de 1905, o jornal "A Província do Pará" apresentou a seguinte narrativa da celebração:

Ás 4 horas da tarde já era notavel e vivissima a animação na praça da República, o nosso mais concorrido logradouro publico, designado ponto de partida do grande e encantador prestito da infancia escolar de Belém, para a praça Justo Chermont, onde se deviam realizar os esplendidos festejos, que, ao mesmo tempo que significavam a mais distincta commemoração á nossa mais assignalada data nacional, fulgiam por um bello cunho de estímulo á infancia que se educa n'esta capital, incutindo-lhe o amor á escóla, onde são formados o coração e o espirito (A Província do Pará, 1905).

A imprensa da época reconhecia que o evento tinha um caráter patriótico e, portanto, estava inserido nos esforços da recém-proclamada República para solidificar uma identidade nacional. Essa empreitada era considerada uma das principais missões da educação naquele momento. Através da realização de eventos grandiosos, buscava-se cultivar o amor das crianças pela escola e pela nação, estimulando até mesmo aqueles que ainda não frequentavam a escola a desejar participar, a fim de se envolver nas celebrações. Essa abordagem é claramente destacada em um artigo do "O jornal", datado de 7 de setembro de 1905.

De resto é evidente que a intenção do governo, reunindo n'uma ruidosa festa publica as creanças que se instruem nas escólas do Estado e do Municipio, assenta em bases puramente pedagogicas. De anno para anno, quando as comemorações civicas reclamarem o concurso vivido da infancia, as creanças accorerrão em maior numero, n'uma onda mais larga e mais cheia, attrahidas pelo encanto e pelo brilho immarcessivel das festas, em que a juventude predomina com sua resplandecente jovialidade (O jornal, 1905).

O desfile seguia uma estrutura singular: inicialmente, as escolas municipais desfilavam, destacando os símbolos e as cores do próprio município. Em seguida, vinham as escolas isoladas do estado e, por último, os grupos escolares.

Outro elemento de destaque na festividade eram os carros alegóricos, ricamente ornamentados com adereços e símbolos alusivos ao regime republicano, à ideia de ordem e

progresso. Através desses elementos visuais, eram transmitidas mensagens de civilidade e patriotismo aos espectadores que assistiam à passagem do desfile.

No evento do dia 07 de setembro de 1905, um total de sete alegorias desfilaram. Dentre essas, merece destaque aquela que representava as escolas do Estado do Pará.

Figura 1 - Carro de honra do estado do Pará



Fonte: Album de festa das creanças (1905)

O jornal "A Província do Pará" descreveu o carro de honra do estado com o seguinte texto:

Foi este, inquestionavelmente, um dos mais opulentos e artisticamente trabalhados, que figuraram no grandioso prestígio hontem. A magnífica e formosa carruagem significava o triunfo da Instrução e era toda organizada no estylo romano antigo. Puxavam-n'a duas bellas parelhas, ricamente ajaezadas e guiadas por 4 pagens trajando correctos e classicos costumes da terra Augusta de Romulo. Via-se no 1º plano do carro um Leão, symbolo da força, sustentado na mão direita as armas do estado. Ao centro destacava-se um vistoso arco triumphal e sob elle, sentada n'uma elegante e sóbria curul romana, via-se a figura da República, erguendo na mão direita um rico estandarte-sceptro, no qual se lia a inscripção: Instrucção pública (A província do Pará, 1905).

Conforme Cândido (2012) argumenta, a exaltação dos símbolos adotados pela República tinha como objetivo transmitir aos cidadãos uma perspectiva otimista em relação ao futuro, contribuindo para a criação de um imaginário político, histórico e social alinhado com as novas diretrizes republicanas. Dentro dessa perspectiva, as festividades funcionavam como

vitruines da propaganda republicana e, além de contribuírem para a educação cívica, também eram destinadas a fomentar a formação estética.

Ao analisarmos a Figura 1, é possível identificar a presença de alguns elementos, incluindo a representação feminina da República, amplamente divulgada na imprensa e que simbolizava a liberdade, além de outros elementos como a bandeira nacional, as bandeiras do estado e do município estavam presentes no evento e, quando combinados, transmitiam uma mensagem aos cidadãos, enfatizando a importância do amor pela pátria, o respeito pela bandeira nacional e estadual, assim como pelo brasão do município. Além disso, também evocavam a esperança na educação como um pilar fundamental capaz de viabilizar a construção de uma sociedade moderna.

4. A INSPEÇÃO ESCOLAR NO PARÁ REPUBLICANO

4.1. O Inspetor na legislação educacional do Pará

O governo de Lauro Sodré, que se iniciou em 24 de junho de 1891, foi marcado por uma série de reformas na instrução pública¹⁸, das quais destacamos principalmente o Decreto n. 372, de 13 de julho de 1891, que reorganizou a instrução pública no Estado sob a justificativa de que era necessário

reorganizar a Instrução Pública, mantendo em suas bases o Regulamento de 7 de maio de 1890, que moralmente e materialmente levantou o nível do ensino entre nós, corrigindo aquele Regulamento em algumas das suas disposições, de acordo com as lições da prática e experiência, e harmonizando-o no todo com os princípios consagrados na nossa Constituição (Pará, 1891, p. 317).

O documento composto de quinze capítulos tratava respectivamente da organização do ensino; da Direção geral do Ensino; do Diretor Geral; do Secretário Geral; do Conselho Superior; dos Conselhos Escolares; da inspeção e fiscalização do ensino e dos inspectores escolares; do Fundo Escolar; da organização do Ensino Primário; da criação das escolas; da nomeação dos professores; dos professores públicos seus direitos e deveres; dos vencimentos e das aposentadorias e licenças dos professores primários; da economia e disciplina escolar; dos exames primários; do certificado de estudos primários; do ensino secundário e demais ramos do ensino público do estado.

Nele era determinado, também, que o ensino público compreendia o ensino primário, o ensino normal, o ensino secundário e o ensino profissional e técnico, além de reafirmar a laicidade do ensino no geral e a gratuidade do ensino primário.

O ensino primário era ofertado nos estabelecimentos primários e elementares, no colégio do Amparo, no Instituto Paraense de Educandos Artífices e nas escolas noturnas dedicadas ao ensino de adultos. O ensino secundário seria ofertado no Lyceu Paraense em cursos de Ciências e Letras. A Escola Normal era o espaço que deveria ser dedicado à formação de professores e professoras; por fim, o ensino técnico estava sob responsabilidade do Instituto de Educandos Artífices (Pará, 1891).

¹⁸ Decreto n. 409 de 24 de setembro de 1891, que reformou o Regulamento da Escola Normal; a Portaria de 26 de dezembro de 1891, aumentou as verbas para os aluguéis de casas para funcionamento das escolas; a Portaria de 28 de setembro de 1892; que criou escolas elementares destinadas ao sexo feminino; o Decreto de 17 de outubro de 1892; que modificou o regulamento do Liceu Paraense; a Portaria de 3 de janeiro de 1893, removendo professores, criando escolas mistas e considerando públicas algumas escolas particulares; a Lei de n. 436 de 23 de maio de 1896, que reorganizou a Instrução Primária; e, por fim o Decreto 403, de 18 de janeiro de 1897, que dava Regulamento à Lei n. 436 de 23 de Maio de 1896, alterando a reorganização do ensino público (MAZZINI, 2021).

O ensino primário do estado estava dividido em elementar e integral com a seguinte organização:

- Art. 51. O ensino elementar, dado nas escolas elementares, compreende;
- 1.º O ensino concreto das formas, cores, numeros, dimensões, tempo, sons, qualidades dos objetos, medidas, seu uso e aplicação.
 - 2.º Geometria pratica e noções sobre medição das areas e capacidades;
 - 3.º Escripta e leitura;
 - 4.º Ensino pratico da língua materna, merecendo sobre tudo a attenção a construcção concreta das phazes e orthographia;
 - 5.º Arithmetica pratica, comprehendendo as quatro operações, fracções decimaes e ordinárias, systema métrico, proporções, regra de três calculo de juros. Problemas concretamente formulados.
 - 6.º Geographia e noções geraes da geographia do Brazil, idéa geral da geographia universal;
- Art. 52. O curso das escolas elementares durará pelo menos tres annos;
- Art. 53. A instrucção integral é dada nas escolas primarias;
- Art. 54 O curso d'essas escolas durará obrigatoriamente seis annos, sendo dois para o curso elementar, dois para o curso medio e dois para o curso superior; (Pará, 1891).

Todos os ramos do ensino permaneciam livres e independentes, sendo possível qualquer pessoa, de nacionalidade brasileira ou não, abrir um estabelecimento, devendo seguir as regras descritas no regulamento de ensino, tais como: comunicar previamente ao diretor geral de instrução pública, declarando o nome do proprietário e do diretor, sua denominação e o local de funcionamento. Além disso, era dever “apresentar no praso improrrogável de oito dias, sempre que lhe fôr pedido por aquelles funcionario, mappas circunstanciados da matrícula e frequencia, indicando os annos, naturalidades, classes e edades dos alumnos” (Pará, 1891, artigo 8º). Por último, era obrigatória a apresentação do certificado de boas condições higiênicas do edificio, emitido por autoridade competente.

Uma das grandes novidades do regulamento de 13 de junho de 1891 foi a elaboração de um capítulo específico dedicado à “inspeção e fiscalisação do ensino e dos inspectores escolares” (Pará, 1891), no qual estavam descritas todas as atribuições referentes à profissão e as regras que deveriam ser atendidas por aqueles que iriam ocupar os cargos.

A inspeção e fiscalização do ensino eram responsabilidade compartilhada pelo Diretor Geral, Conselho Superior, Conselhos Escolares Municipais e pelos delegados especiais que deveriam fiscalizar diretamente os estabelecimentos de ensino do interior ao menos duas vezes por ano; os delegados eram pessoas da confiança do Diretor Geral e nomeados pelo governador. A fiscalização das escolas da capital era de responsabilidade do Diretor Geral, sendo possível que fosse delegada aos membros do Conselho Superior que deveriam dar ciência mensalmente dos resultados da inspeção.

Art. 40. — Os delegados, que terão o título de inspectores escolares em numero nunca inferior a três, deverão reunir algumas das seguintes condições:
 Ter mais de 25 annos de idade, estar no gozo de seus direitos civis e politicos e ser diplomados pela Escola Normal, pelo Lyceu Paraense ou por uma faculdade superior do paiz ou ter reconhecida e notoriamente as habilitações; capacidade e a moralidade indispensaveis para exercicios de taes funções (Pará, 1891)

Para garantir a regularidade do serviço de inspeção, o regulamento determinava a divisão do Estado em circunscrições de acordo com o número de inspetores nomeados. No artigo 43 estavam estabelecidas 12 atribuições dos inspetores escolares, das quais destacamos:

- 1.º Visitar todas as escolas do seu districto:
- 2.º Assistir ao menos uma aula das escolas do seu districto.
- 3.º Inspeccionar rigorosamente os estabelecimentos de ensino publico primário e secundario ou outros, abrangendo na sua inspecção a parte matéria, as condições hygienicas e a parte techica do ensino.
- 4.º Cumprir e fazer cumprir fielmente os Regulamentos escolares e deliberações da directoria geral.
- 6.º Promover com interesse e esforço a adopção dos melhores methodos de ensino physico, intellectual e moral, sem prejuiso dos programmas officiaes.
- 7.º Admoestar e repreender os professores por suas faltas
- 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 oficialmente.
- 10º Apresentar ao Director Geral um relatório circumstanciado da sua inspecção e visitas, com observações que entenderem necessárias (Pará, 1891).

A partir da leitura das atribuições dos inspetores, podemos considerar que esta era uma das estratégias para garantir que o ensino fosse disciplinado, pois seu trabalho era observar não só a estrutura da escola, mas também realizar uma avaliação do trabalho dos professores e do desempenho dos alunos. Nesse contexto, compreendemos o exercício do poder por meio da inspeção escolar, não necessariamente como algo negativo, que somente reprimia e censurava, mas, sobretudo, uma função estratégica que justifica o alvo ser “o corpo humano, não para suplicia-lo, mutilá-lo, mas para aprimorá-lo e adestrá-lo” (Foucault, 2021, p. 20). Nessa perspectiva, não é possível explicar o poder apenas sob a ótica da repressão ou da marginalização coercitiva. Para Foucault (2021)

O que lhe interessa basicamente não é expulsar os homens da vida social, impedir o exercício de suas atividades, e sim gerir a vida dos homens, controlá-los em suas ações para que seja possível e viável utilizá-lo ao máximo, aproveitando suas potencialidades e utilizando um sistema de aperfeiçoamento gradual e contínuo de suas capacidades. (...) Portanto, aumentar a utilidade econômica e diminuir os inconvenientes, os perigos políticos; aumentar a força econômica e diminuir a força política. (Foucault, 2021, p. 20).

Visto sob esse prisma, o inspetor escolar era uma espécie de garantidor da ordem e do pleno funcionamento da instrução pública daquele período, na medida em que não seria

proveitoso para o sistema em vigor, que o professor se comportasse de maneira livre e desimpedida. Nesse sentido, a educação oferecida pela escola tinha o dever de funcionar como um dispositivo¹⁹ a serviço do Estado, no sentido de prevenir determinados comportamentos, ordenar e disciplinar sujeitos. Foucault denomina o “dispositivo” como sendo “estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles” (Foucault, 2021, p. 246).

Passados oito anos, já no Governo de Paes de Carvalho, foi promulgado o Regulamento Geral do Ensino Primário aprovado no ano de 1899 pelo Decreto nº 625, de 2 de janeiro de 1899, que reorganizou o ensino primário do Estado detalhando ainda mais o serviço de inspeção e as atribuições do inspetor escolar que no novo documento recebeu a nomenclatura de “inspector de ensino”. O documento elucida no artigo primeiro que a direção suprema do ensino primário do estado cabe ao governador, tendo como auxiliares o Diretor Geral de Instrução Pública e o Conselho Superior.

Pelo documento, ficava estabelecido que o Diretor Geral de instrução Pública era o funcionário responsável por executar todas as deliberações relativas à instrução pública do Estado. Sua nomeação e demissão eram de competência exclusiva do Governador, podendo ser nomeado qualquer cidadão de reconhecida aptidão e habilitações especiais para o cargo e que atendesse aos seguintes requisitos: “Ser titulado por qualquer faculdade ou escola científica reconhecida no paiz, Ter exercido cargos no magisterio ou na direcção da instrucção publica ou haver se distinguido em estudos relativos a ella.” (Pará, 1899)

O Regulamento estabelece vinte e cinco competências ao Diretor Geral, das quais destacamos:

1. A fiscalização directa e superintendência de todas as escolas publicas e privadas.
2. O estudo de todas as questões relativas á instrucção primaria, sua applicação e pratica no Estado.
4. As propostas ao Governador par as nomeações e exonerações de todos os funcionarios effectivos e interinos do magistério primario.
5. A expedição de ordens e instrucções pedagogicas especiaes para o desenvolvimento e progresso do ensino
6. Attestar a frequencia dos professores da capital e visar os atestados passados aos professores do interios, ou dar lhes outros, quando verificar que as auctoridades encarregadas d’sse serviço negam- se a fazel-o sem justa causa [...]
12. Impor aos funcionarios do magisterio primario as penas disciplinares de accordo com este regulamento e applicar as que forem impostas pelo conselho Superior.

¹⁹ Agamben (2005) destaca três pontos que caracterizam o dispositivo : 1- “é o conjunto heterogêneo, que inclui virtualmente qualquer coisa, linguístico ou não no mesmo título: discursos, instituições, edifícios, leis, medidas de segurança e proposições filosóficas”; 2- “ O dispositivo tem sempre uma função estratégica concreta e se inscreve sempre em uma relação de poder” e 3- “É algo geral, uma rede, porque inclui em si a episteme, que para Foucault é aquilo que em uma sociedade permite distinguir o que é aceito como um enunciado científico daquilo que não é científico” (AGAMBEN, 2005, p. 9).

13. Nomear substitutos aos professores e adjuntos effectivos nos seus impedimentos e approvar ou negar aprovação ás nomeações feitas pelos Inspectores do ensino.
14. Informar ao Governador em relatório annual, minuciosamente, sobre o estado da instrucção primaria, propondo as medidas necessarias para o seu melhoramento e diffusão no Estado, e fazendo menção especial dos professores da capital e do interior que mais se tiverem distinguido durante o anno lectivo, tendo em atenção o resultado dos exames para diploma de estudos primarios. (Pará, 1899).

É possível identificar, no documento, que a Direção geral criou formas de se fazer presente no cotidiano escolar, recorrendo a regras e punições que implicam tarefas mais gerais, como as nomeações e as instruções pedagógicas, até a avaliação do trabalho desenvolvido pelos professores, o que nos remete a ideia de um poder disciplinador. Cabe ressaltar que este poder se apresentava nas diversas instâncias de organização da instrução pública, e mesmo que o sistema possuísse uma estrutura hierarquizada, o poder encontrava-se disperso entre os diversos sujeitos que compunham essa estrutura, sem ficar concentrado nas mãos da direção geral, por exemplo. Isso é tanto mais verdadeiro se aceitarmos que as formas pelas quais se exerce o poder não são necessariamente punitivas ou repreensivas, podendo inclusive ter efeitos considerados “positivos”, uma vez que

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. (Dourado, 2022, 47)

Composto por 20 artigos e decorrentes parágrafos e incisos, o capítulo do Regulamento Geral do Ensino Público que tratava da inspeção escolar aborda e regula assuntos como os encargos que cabiam aos inspetores, os requisitos e critérios para sua nomeação, as circunscrições²⁰ onde os mesmos atuavam — que correspondiam a 16 regiões compostas por

²⁰ 1ª *Circumscrição*, compreendendo todas as escolas existentes nos 1.º, 2.º e 3.º districtos da capital, rio Itapicurú, rio Guajará, ilha das Onças, Barcarena e Conde, com sede na capital. 2ª *Circumscrição*, compreendendo todas as escolas existentes no 4.º districto da capital, na zona da estrada de ferro de Bragança, Mosqueiro e Pinheiro, com sede na capital. 3ª *Circumscrição*, compreendendo todas as escolas existentes nos municipios de S. Domingos da Boa-Vista, S. Miguel do Guamá, Ourem e Irituia, tendo a sede em S. Miguel do Guamá. 4ª *Circumscrição*, compreendendo todas as escolas existentes nos municipios de Abaeté, Igarapé-miry, Mojú, Acará, tendo a sede em Abaeté. 5ª *Circumscrição*, compreendendo todas as escolas existentes nos municipios de Soure, Monsarás, Cachoeira, Ponta de Pedras, Muaná, S. Sebastião da Boa-Vista e Curralinho, tendo a sede em Soure. 6ª *Circumscrição*, compreendendo todas as escolas existentes nos municipios de Oeiras, Breves, Melgaço, Portel, Bagre, Anajás, Afuá, Chaves, Macapá e Mazagão, tendo a sede em Breves. 7ª *Circumscrição*, compreendendo todas as escolas existentes nos municipios de Cametá, Mocajuba e Baião, tendo a sede em Cametá. 8ª *Circumscrição*, compreendendo todas as escolas existentes nos municipios de Collares, Vigia, S. Caetano de Odivellas e Curuçá, tendo a sede na Vigia. 9ª *Circumscrição*, compreendendo todas as escolas existentes nos municipios de Marapanim, Maracanã, Santarem-Novo, Salina, Quatipurú, Bragança e Vize, tendo a sede na cidade de Bragança. 10ª *Circumscrição*, compreendendo todas as escolas existentes nos municipios da Prainha, Almeirim, Gurupá, Porto de Móz e Souzel, tendo a sede em Gurupá. 11ª *Circumscrição*, compreendendo todas as escolas existentes nos municipios de Santarem, Aveiros e Itaituba,

municípios contíguos — as determinações referentes à logística de deslocamento, hospedagem e remuneração, assim como as atribuições no local da inspeção.

Nos artigos 22 a 24 são apresentados os critérios de nomeação e as qualidades necessárias para o exercício do cargo:

Art. 22.—Os inspectores do ensino são encarregados da inspecção e fiscalisação do ensino nas circumscripções para onde forem nomeados e da execução de todos os serviços relativos a instrucção publica nas mesmas circumscripções.

Art. 23.—Os inspectores do ensino serão nomeados d'entre as pessoas de reconhecidas habilitações especiaes para o cargo, por portaria do Governador, mediante proposta do Director Geral.

Art. 24.—São motivos de preferencia para as nomeações de inspectores do ensino:

a. Ser diplomado pela Escola Normal do Estado.

b. Ser titulado por quaesquer das faculdades superiores da Republica.

§Unico. Não poderá ser nomeado para o cargo de inspector do ensino o professor publico em exercicio no magistério (Pará, 1899).

O cargo de inspetor de ensino não poderia, em hipótese alguma, ser acumulado com qualquer outro cargo ou remuneração tanto federal ou estadual.

É digno de destaque o fato de que, junto com o diretor e o professor, o inspetor compunha 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 reproduzidor da nova ordem republicana.

Dentre as 22 atribuições relacionadas no documento, pelo menos 10 conferem ao inspetor um poder significativo sobre o trabalho do professor e o desenvolvimento das atividades escolares.

1. Visitar ao menos um vez por semestre cada uma das eschololas da circumscripção, fazendo lavrar um termo especial de sua visita, no qual deixará consignado tudo que lhe parecer digno de louvor ou de censura.

2. Instruir os professores sobre o cumprimento dos seus deveres, resolvendo as duvidas que por aquelles lhe forem propostas.

3. Organizar semestralmente um mappa estatistico da matricula e frequencia nas eschololas comprehendidas na circumscripção onde servir, segundo os modelos approvados pelo Director Geral, remetendo-o ao mesmo Director dentro dos mezes de julho e novembro de cada anno (Pará, 1899).

Nesse contexto, o inspetor é figura central no sistema de inspeção escolar, visto que ele é a representação do Estado. Suas visitas regulares às instituições de ensino têm o claro objetivo

tendo a séde em Santarem. 12ª *Circumscripção*, comprehendendo todas as eschololas existentes nos municipios de Monte-Alegre, Alemquer, Obitos, Oriximiná, Juruty e Fáro, tendo a séde a Alemquer (Pará, 1899).

de acompanhar e avaliar se o seu funcionamento está de acordo com o disposto nos regulamentos de ensino.

Como vimos, tudo o que era observado e avaliado durante a visita do inspetor deveria ser registrado no documento intitulado "Termo especial de visita". Esse registro funcionava como prova da visita do inspetor e permitia a constituição de um banco de informações sobre as instituições e sobre o trabalho dos professores, o que, nas palavras de Foucault (2005), significa a produção de um "saber sobre os indivíduos que nasce da observação dos indivíduos, da classificação do registro e da análise de seus comportamentos, da sua comparação (Foucault, 2000, p. 121).

4 Propôr á nomeação do Director Geral os nomes dos Cidadãos que devem compôr a comissão examinadora dos candidatos aos diplomas de estudos primarios, e o nomear na séde da circumscripção a dos candidatos á certificados de estudos elementares.

10 Abrir e rubricar os livros precisos á escripturação das escolhas.

11 Dar instrucções aos conselhos escolares e professores para o serviço do recenseamento da população escolar e professores para o serviço disposições destes regulamentos e recommendações do Director Geral.

12 Communicar ao Director Geral o inicio do exercicio dos professores, as interrupções que se derem, as entradas em goso de licença e quaesquer ocorrências sobre o funcionamento das escolhas.

13 Nomear pessoas idoneas da circumscripção para substituírem os professores nos seus impedimentos, submettendo a portaria de nomeação á aprovação do Director Geral no praso maximo de 30 dias.

14 Communicar ao Director Geral, com a máxima urgencia, as vagas que se derem nas escolhas de sua circumscripção, propondo pessoa idonea que na falta de profissional possa servir interinamente o logar.

15 Pedir aos conselhos escolares todos os esclarecimentos que julgar precisos sobre assiduidade dos professores e regularidade do ensino no municipio onde funcionarem.

17 Attestar o exercicio dos professores de sua circumscripção quando verificar que os conselhos Escolhales recusam-se a fazel-o, sem justa causa; e impugnal-os perante o Director Geral, quando entender que os mesmos conselhos fazem-no indevidamente.

19. Propôr ao Director geral a dispensa dos professores leigos interinos, que não estiverem na altura do cargo.

20. Impôr aos professores encontrados em falta, as penas seguintes:

a). Advertencia.

b) Reprehensão

c). Multa de 20 a 50 mil reis

d). Suspensão até 30 dias.

22. Apresentar ao Director Geral annualmente até 30 de novembro, minucioso relatorio sobre a marcha do ensino na circumscripção a seu cargo, indicando os melhoramentos e modificações que julgar conveniente introduzir no regimen escolar e manifestando sua opinião sobre o estado de cada escola, zelo e aptidão de cada professor (Pará, 1899).

Considerando as atribuições do inspetor, podemos identificar uma das ferramentas que, de acordo com Foucault (2014), é utilizada para operacionalizar o poder disciplinar: a sanção normalizadora. Essa sanção opera como um dispositivo capaz de conduzir avaliações e aplicar

recompensas ou penalidades com base nos resultados. Esse tipo de mecanismo é evidente no contexto escolar, onde opera por meio de medidas punitivas relacionadas ao tempo, como atrasos ou ausências; desobediência aos regulamentos e diversas outras situações nas quais um padrão é estabelecido e as ações que se afastam desse padrão são sancionadas, resultando na promoção de comportamentos socialmente aceitos. Busca-se, portanto, de modo simultâneo

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).

Como se vê, o inspetor atuava como uma espécie de agente plenipotenciário do sistema de instrução pública do Estado na medida em que

Os principais instrumentos de controle e exercício do poder que possuíam os inspetores eram os termos de visita, lavrados ao final da inspeção escolar, e os relatórios que faziam ao diretor de instrução pública ao final da inspeção de um conjunto de escolas e grupos escolares. Através deles os inspetores relatavam suas impressões e recomendações, principalmente referentes ao trabalho dos professores (Nascimento, 2010, p. 370).

Por meio de uma fiscalização presencial minuciosa, eficaz e efetiva, os inspetores eram os garantidores do funcionamento pleno do sistema de instrução, dentro do que foi pré-determinado pelo governo do Estado. Nessa perspectiva, 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.

4.2. O inspetor escolar: “agente mais importante da Instrução Pública”

O regime republicano buscou promover a modernização do modelo escolar, agregando as escolas isoladas, articulando-as segundo características como a classificação dos alunos por nível de conhecimento; a adoção do ensino simultâneo; a racionalização curricular; o controle e ordenação dos conteúdos e do tempo escolar; a introdução de um sistema de avaliação e a divisão do trabalho docente, toda animada pelo método intuitivo ou da “lição de coisas”, dentro de um espaço físico concebido e construído originalmente para esses fins, que recebeu o nome de grupo escolar.

No Pará, o governador Paes de Carvalho, em sua mensagem de 1898, relatou as dificuldades enfrentadas pela instrução pública e destacou que “se é verdade que muito temos trabalhado a este respeito, que para propagar a instrução muito temos despendido, não ha desdoiro em confessar que muito nos resta por fazer” (Pará, 1898, p. 16). Para reforçar seu ponto de vista, citou o relatório do diretor geral da Instrução Pública, Augusto Olympio de Araújo, quanto às principais causas que tinham contribuído para a morosidade do desenvolvimento do ensino primário: a carência de professores titulados e a falta de inspeção escolar e de prédios próprios ao funcionamento das escolas. Isso revela que, embora o regime republicano tenha em algum grau se esforçado para modernizar o ensino, algumas questões que já eram apontadas no Império permaneciam latentes, pois o presidente da província, Soares D’Andrea, no ano 1838, já chamava atenção para o problema da formação de professores criticando — e discordando — do entendimento geral de que

se pagando muitos Mestres por conta do governo, se tem dado todas as providencias que podem dar para a instrucção Publica; mas não vejo sempre grande escrupulo na escolha dos Professores, e fico sem entender o que se espera que ensine hum Mestre que nada sabe.

Há ainda outro inconveniente, e he a falta de uniformidade de methodo, pela falta de huma escolla central, ou de Norma, aonde sáiao com suas cartas e informações dadas por hum Corpo Scientifico, poupando-se a formalidade inutil de concursos, aonde não ha quem concorra.

Tem o Brasil duas universidades de Direito, e talvez fosse mais util produsirem-se annualmente menos homens de Leys, e mais alguns Professores de primeiras letras e humanidades (Pará, 1838, p. 34).

No que se refere à carência de professores mencionada por Paes de Carvalho, a fim de “chamar a concorrência profissional para o sacerdocio do mestre escola²¹”, o governador achava justa a oferta de maiores vantagens aos professores, por meio de um “augmento rasoavel

²¹ Neste trabalho optamos por utilizar nas citações a grafia da época.

para a classe dos normalistas” (Pará, 1898, p. 16). Quanto ao problema da inspeção, ele alegou que o inspetor escolar seria naqueles dias “o agente mais importante da instrução pública” e defendeu verbas para o “pagamento de 12 inspectores de districto, que devem residir em 12 circunscripções, em que o estado precisa ser dividido para tal fim” (Pará, 1898, p. 16). No que tange à ausência de prédios próprios, Paes de Carvalho ressaltou que a “escola primaria vem de ha muito a reclamar edificios propios para seu funcionamento” (Pará, 1898, p. 16) e resolveu propor no orçamento as verbas para o início das referidas edificações.

Como é possível perceber, os três desafios colocados pelo governador, com base no relatório do diretor geral da Instrução Pública, Augusto Olympio, por prognóstico ou vaticínio, iriam se consubstanciar em motivos determinantes para a criação dos grupos escolares, pois se transformaram em algumas das características mais determinantes na estruturação deste tipo de estabelecimento como mencionado anteriormente.

Mais adiante, Paes de Carvalho anunciou que tinham sido lançadas as “bases creadôras dos grupos escolares, institutos de ensino de vantagens universalmente conhecidas” (Pará, 1900, p. 61). Asseverou que alguns já funcionavam no interior e que, em breve, um edifício com este fim seria levantado na capital, cujo nome seria o de José Veríssimo.

O primeiro grupo escolar da capital foi criado em 7 de setembro de 1901, e recebeu a denominação de José Veríssimo, como anunciado pelo governador. De acordo com França (2013), sua instalação ocorreu em um edifício próprio, construído de acordo com os padrões de higiene e pedagogia da época. Localizado em frente à Praça Batista Campos, essa iniciativa marcou a inauguração de um inovador modelo arquitetônico dedicado ao ensino primário.

Figura 2 — Edifício do Grupo Escolar José Veríssimo



Fonte: Álbum de festas das creanças (1905)

O Grupo Escolar José Veríssimo unificou diversas escolas isoladas de nível elementar e complementar, tanto para meninos quanto para meninas, que até então estavam distribuídas pelo segundo e terceiro distrito da capital. Nesse processo de integração, tanto os alunos quanto os professores dessas escolas foram incorporados à nova instituição

O governador reforçou a atenção ao problema da inspeção escolar, relatando que haviam aumentado para 16 as circunscrições destinadas a este fim, de modo que decretou a reorganização do ensino por municípios, extinguindo escolas por falta de alunos, criando outras onde havia demanda que as justificassem²².

Vale ressaltar que o governador cumpria seu mandato em condições econômicas bastante satisfatórias, proporcionadas pela cobrança dos impostos às empresas de exportação da borracha²³. Em outro capítulo da mesma mensagem, ele admitiu que “continua em movimento ascendente a renda do Estado, e no exercício passado excedeu ella a do anterior em mais de 30%, sendo o excesso sobre a orçada superior a mil e setecentos contos de réis, ouro” (Pará, 1900, p. 75-76).

Um ano depois, na mensagem de 1º de fevereiro de 1901, dirigida ao Congresso do Estado, Paes de Carvalho começou a abordar o tema da instrução pública com palavras de entusiasmo— segundo seu julgamento—pelos bons resultados do recém-implantado regulamento; argumentou que o “ ensino primario que vinha de ha muito apresentando evidentes symptomas de decadencia e abatimento recebeu, no regulamento de 2 de janeiro de 1899, impulso que felizmente o vae por toda parte animando e reerguendo” (Pará, 1901a, p. 51). Ele destaca, em especial, duas ideias que predominaram na sua elaboração: a que permitiu às mulheres o ensino para alunos do sexo masculino; e a criação dos grupos escolares.

No que tange a estes últimos, Paes de Carvalho afirmou que era “lastimável a condição da vida material de nossas escolas, na quasi totalidade alojadas em casas sem hygiene, sem luz e sem espaço, despidas quasi completamente de moveis escolares e sem os elementos indispensaveis a uma casa de ensino” (Pará, 1901a, p. 52). Ao findar sua administração, a

²² O governador também informou em sua mensagem que havia 580 escolas isoladas, sendo 538 elementares e 42 complementares; quanto aos sexos, 290 eram masculinas, 159 femininas e 131 mistas.

²³ “O desenvolvimento da economia do látex na Amazônia no período de 1870/1910 está intrinsecamente ligado às transformações ocorridas a nível da reprodução do capital e da acumulação de riquezas pela burguesia internacional. Em decorrência do boom gomífero, Belém assumiu o papel de principal porto de escoamento da produção do Látex, além de se tornar a vanguarda cultural da região. O processo de urbanização experimentado pela cidade de Belém do Pará, a partir da segunda metade do século XIX, não está assim ligado somente à intensificação da vida industrial, como ocorreu nas cidades europeias e americanas, mas pela função comercial, financeira, política e cultural que desempenhara durante a fase áurea da borracha” (Sarges, 2000, p. 89).

mensagem de 1901 diz que, ao sair, deixou estabelecido nove grupos escolares no interior²⁴ e cinco grupos na capital, sendo um deles construído especialmente para este fim, até hoje se chamando José Veríssimo. Diante disso, presumimos que os outros quatro tenham sido casas alugadas ou compradas para servir de grupo escolar.

No governo de Augusto Montenegro (1901-1908), que sucede o de Paes de Carvalho, o então governador argumentou que “dando desenvolvimento á idéa de grupos escolares resolvi, definitivamente acabar com as escolas isoladas no perímetro urbano da capital. [...] Para tal fim, visto a impossibilidade de construir edificios apropriados, determinei alugar casas particulares” (Pará, 1901b, p. 32-33). Concluimos, portanto, que a construção de prédios para o funcionamento dos grupos escolares não foi suficiente para abarcar a demanda tanto na capital quanto no interior do Estado.

No que se refere às características desse novo modelo escolar no Estado do Pará, é possível afirmar que estas se reproduziram a partir do modelo instaurado no restante do país, particularmente São Paulo. Esse modelo era baseado na reestruturação administrativa, que compreendia a fiscalização, o controle, bem como a manutenção da ordem e da disciplina entre professores e alunos, em conjunto com uma profunda reformulação pedagógica, que impunha uma racionalidade à organização do trabalho e do tempo escolar, na qual havia ordenação sistemática e regular do ensino, do currículo e dos conteúdos, sendo os alunos classificados de acordo com seu aproveitamento por meio de exames semestrais.

Como características fundamentais do novo modelo tivemos: a construção de prédios especialmente para este fim; um quadro de docentes com formação em escola normal; a classificação dos alunos por níveis de conhecimento e aprendizagem, com a criação das classes; a graduação do ensino em séries subsequentes; o programa uniforme, organizado em matérias distintas; além do controle administrativo permanente, por meio de diretores e inspetores.

No período investigado nesta tese, o Pará teve apenas três governadores: Lauro Sodré, que esteve à frente do governo de 24 de junho de 1891 a 1º de fevereiro de 1897; José Paes de Carvalho, cujo mandato foi de 1º de fevereiro de 1897 a 1º de fevereiro de 1901; e Augusto Montenegro, que governou de 1º de fevereiro de 1901 a 1º de fevereiro de 1909.

Em sua Mensagem ao Congresso do Estado, em 1900, Paes de Carvalho se refere à inspeção escolar como um dos problemas vitais da instrução e que, por isso, foi ampliada e redimensionada por meio da criação de 16 circunscrições que seriam confiadas a 16 inspetores

²⁴ Óbidos, Santarém, Alenquer, Cametá, Soure, Vigia, Maracanã, Bragança e Curuçá. A última mensagem de Paes de Carvalho, referente ao ano de 1901, não nos esclarece se esses grupos escolares no interior foram construídos para este fim ou se foram casas alugadas pelo governo para servir de grupos escolares.

“com residência obrigatória nas sedes das circunscrições” (Pará, 1900, p. 61). Entretanto, ao final de seu mandato, foi obrigado a admitir que a reforma que promoveu por meio do Regulamento de 02 de janeiro de 1899 não obteve os efeitos desejados, sobretudo, no que se refere à fiscalização escolar, que não apresentou os resultados que sua criação aspirava. Segundo ele, as razões para o revés foram a vastidão do território, a carência e competência dos recursos humanos disponíveis, ficando “evidente é que o regimen actual tudo deixa a desejar (Pará, 1901a, p. 53). Pelo regulamento citado não era obrigatório que os inspetores fossem diplomados pela Escola Normal, ou seja nem todos que ocupavam esses cargos pertenciam ou desempenhavam atividades no campo da educação.

Seu sucessor, Augusto Montenegro, continuou a enfrentar problemas graves na área, ao mesmo tempo em que reclamava da ausência de pessoas preparadas para o exercício de diferentes funções no sistema de instrução pública, admitiu aos congressistas do Estado os baixos salários executados e justificou seu aumento. Por outro lado, resolveu suprimir os inspectores escolares das circunscrições. Disse ele: “supprimi os inspectores escolares; bella idéa mal comprehendida pelos que tiveram de exercer tão importantes funcções, o que não implica no abandono da fiscalisação escolar, que é de character necessario e se impõe” (Pará, 1901b, p. 32). Pelo regulamento vigente os inspetores eram em número de dezesseis correspondente à quantidade de circunscrições criadas.

Como dito anteriormente, mesmo admitindo a baixa remuneração e propugnando seu aumento, na busca de responsáveis pela falência do sistema, ele identificava nos professores — deficientes, inidôneos e desabilitados — a razão da crise, afirmando que nutria a convicção de que os malefícios do ensino público no Estado se davam em razão da deficiência do professorado.

Ha carencia absoluta de pessoal idoneo e apezar da abundancia do corpo discente, nada se conseguirá desde que o docente faça falta. [...]. Penso que a falta de professores habilitados provem em grande parte do nosso systema de ensino normal, extraordinariamente sobrecarregado e longo (Pará, 1901b, p. 32).

Esse tipo de percepção acerca dos professores também foi identificado por Nascimento (2010), em um estudo sobre a inspeção escolar na Primeira República. Para ele, “na primeira década do século XX, a necessidade de uma reforma do ensino era constantemente reafirmada nos documentos oficiais, quase sempre associada à precária formação dos professores e a falta de uma fiscalização eficaz”. (Nascimento, 2010, p. 368).

Em 1902, Montenegro se defendeu argumentando que teria dedicado grande esforço para tornar o ensino primário uma realidade no Estado e que, paradoxalmente, a primeira

condição para isso seria “apesar de parecer um contrasenso, a redução do numero de escolas, pela verificação rigorosa dos requisitos indispensaveis para que seu funcionamento constituísse um beneficio” (Pará, 1902, p. 34). Em sua pregação pela diminuição de escolas, usa expressões fortes como “burla” e “falsificação”, sugerindo a prática de atos criminosos sem, contudo, citar seus autores.

É intuitivo que sem um certo numero de alumnos, e um professor mais ou menos habilitado, a escola não passa de uma burla despendiosa para o Estado. Ora, entre nós, a matricula escolar, em grande numero de casos, era uma falsificação consciente dos interessados, e a habilitação do professor um phenomeno quasi que negativo. Assim, pois, pensastes muito bem, reduzindo as escolas isoladas do interior (Pará, 1902, p. 34).

Na Mensagem de 1903, o governador dedicou um longo trecho ao tema da inspeção escolar, começando por criticá-la como um dos defeitos do decreto 625 de janeiro de 1899, sugerindo que os inspetores da época apenas se aproveitavam dos recursos públicos para beneficio próprio e de suas famílias. Repetindo a acusação de burla, agora no próprio serviço de inspeção, ele afirma que ao assumir o governo encontrou:

Um aparelho de inspeção theoreticamente perfeito, mas completamente burlado em sua execução. Em geral os inspectores de ensino limitavam-se a receber seus vencimentos, e se percorrerdes os archivos de nossas repartições afim de estudar pelas requisições de passagens a actividade dos ditos inspectores nos seus respectivos districtos, verificareis que essas requisições serviam ordinariamente para transportar os inspectores e suas famílias para capital. Supprimindo os inspectores, nenhum mal fiz ao ensino, fazendo entretanto uma economia apreciavel no orçamento (Pará, 1903b, p. 32).

Apesar de apreciar a medida de suprimir os inspetores, o governador nomeou os professores Hilario Máximo de Sant’Anna e Manoel Severo de Souza Alves como comissionados em inspeção escolar para realizarem a inspeção das escolas e grupos escolares do interior do Estado no ano de 1902, de acordo com a autoridade tal providência” permittiu que se fizessem o anno passado diversas inspeções com resultados proveitosos (Pará, 1902, p. 32), o trabalho realizado durante o ano de 1902 pelos inspetores foram registrados em relatórios publicados na revista “A escola”.

A autoridade revela uma esperança de melhora no serviço de inspeção a partir do decreto 1.190 de 1903, que auctorisou o “secretario de Estado commisionar professores para fiscalisação e inspeção das escolas” (Pará, 1903a, p. 32). Tal providência, segundo ele, permitiria que as inspeções tivessem resultados mais proveitosos, daí parecer-lhe que o governo deveria voltar “ao antigo systema de fiscalização, creando na Secretaria de instrucção Publica

dois logares de inspectores viajantes, providos exclusivamente por normalistas e em contínuo movimento pelo interior do Estado” (Pará, 1903b, p. 32).

Depois de constatar dificuldades na inspeção e na fiscalização escolar, ele alegou que o segundo grande vício da organização escolar no Estado era a existência das denominadas “escolas de logares” (Pará, 1903b, p. 32). Isso porque a administração não sabia se muitas delas realmente existiam: “tão desenvolvida se acha a fraude na confecção dos mappas de matriculas e frequência” (Pará, 1903b, p. 32). Com base nessa constatação, ele alega que reduzir a quantidade dessas escolas nenhum mal faria ao serviço público.

Pelo contrario permite economisar recursos que podem ser applicados de fôrma mais proveitosa. Parece-me que será mais Curial²⁵ o Estado entrar em accôrdo com os municipios para que estes assumão a direcção e manutenção das escolas dos logares mediante auxilio pecuniario prestado pelo Estado áquelles cuja situação financeira não permittir supportar este novo encargo (Pará, 1903b, p. 32).

Ele acreditava que, deste modo, a distribuição de escolas nesta base tornaria muito mais fácil a inspeção do ensino.

Na Mensagem de 1904, Montenegro reiterou sua opinião de que três aspectos precisavam ser considerados no que tange ao estudo da questão do ensino primário, além de sua própria organização: “a) o professorado: b) os programmas de ensino: c) a inspecção. A todos estes pontos tenho dedicado a minha acurada atenção” (Pará, 1904, p. 43-44).

Quanto à inspeção, Montenegro informou que a lei 870 de 22 de outubro de 1903 criou duas vagas de inspectores escolares itinerantes, providas exclusivamente por normalistas, que foram preenchidas “tendo ambos os funcionarios nomeados prestado relevantes serviços ao ensino” (Pará, 1904, p. 43-44).

Em 1905, o governador declarou, que continuava a executar o programa do ensino primário que propugnou em mensagens anteriores, cujos eixos fundantes eram a

disseminação dos grupos escolares de modo tornal-os a nossa principal instituição do ensino primario, construcção de casas apropriadas para o seu funcionamento, aparelhamento dos grupos com todos os elementos materiaes sem os quaes o ensino se torna uma burla dispendiosa escolha e formação de pessoal habilitado, por uma fiscalização assidua na Escola Normal e por fim a inspecção escolar minuciosa, efficaz e effectiva. (Pará, 1905b, p. 47).

Um ano depois, na mensagem de 1906, não se observa nenhuma menção à inspeção. O governador argumentou que a situação dos grupos escolares estava resolvendo gradativamente a situação da educação e asseverou que estes vinham dando "excellentes resultados e nelles os

²⁵ Curial é um termo que significa conveniente, apropriado, compatível com as normas.

que se interessam na campanha contra analphabetismo continuam a depositar as esperanças de regeneração do nosso Systema de instrucção primaria" (Pará, 1906, p. 35). Um ano depois, em tom quase lamurioso, reclama que, no Pará,

A grande extensão do territorio, a disseminação da população, a pouca importancia quanto ao povoamento da maior parte de nossas villas e cidades, a falta de professores habeis a tendencia do professorado sahído da Escola Normal para ficar na Capital, as dificuldades de communicacões que torna impossivel a fiscalisação constante; emfim, além destas muitas outras causas, constituem tropeços que só grande dóse de energia póde superar (Pará, 1906, p. 25).

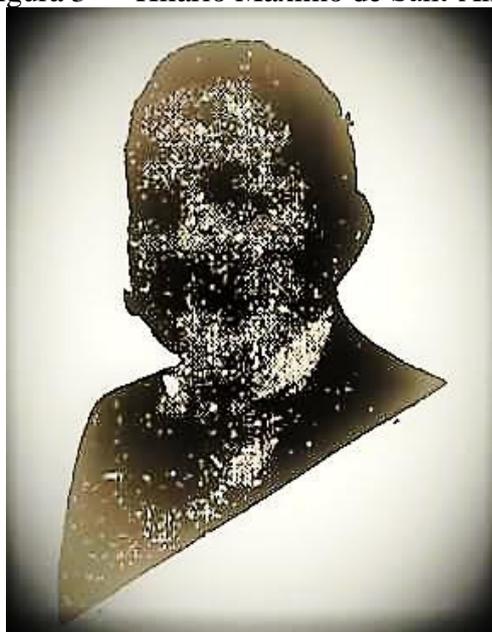
Augusto Montenegro resumiu seu programa de ações administrativas na área do ensino desde os primeiros dias de seu governo em cinco pontos: a) a extinção de algumas escolas “dispendiosas”; b) a reunião das remanescentes em grupos escolares nos centros mais povoados; c) a dotação dos grupos e escolas com material escolar de qualidade; d) a fundação de internatos em torno dos quais se constituíssem externatos que também servissem à população escolar; e e) a organização de uma política de inspeção escolar em “condições de idoneidade e praticabilidade” (Pará, 1906, p. 26).

4.3. O inspetor Hilário Máximo de Sant’anna

Hilario Maximo de Sant’Anna era professor e jornalista, nasceu em São Caetano de Odivellas²⁶, no dia 21 de outubro de 1870, vindo a falecer em 28 de dezembro de 1915, aos 45 anos de idade. Era casado com a, também professora, Francisca Higyna de Sant’Anna e tinha um filho de nome Andifax de Sant’Anna.

²⁶ Segundo o IBGE (2017), é um município paraense localizado na região Nordeste do Estado cuja história começa a partir da ação jesuítica durante o período colonial. Em 1833 transformou-se na freguesia de São Caetano de Odivelas e emancipou-se como município em 1872. Com o início do regime republicano, foi instalada em março de 1890 a Intendência Municipal. Em julho de 1895 a sede municipal foi elevada à categoria de Cidade.

Figura 3 — Hilário Máximo de Sant’Anna

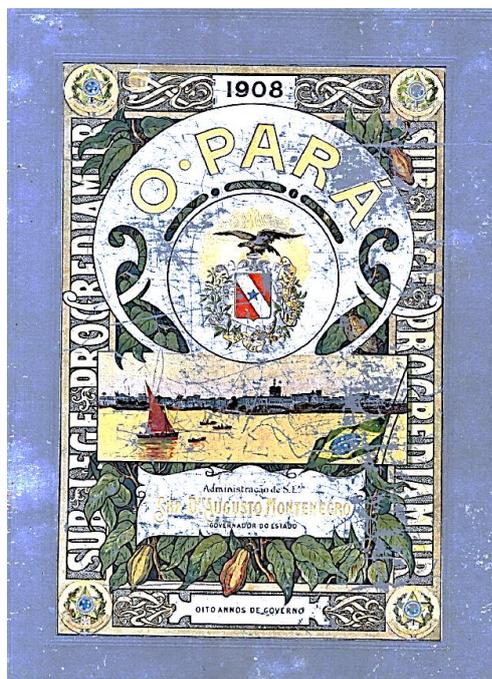


Fonte: Hemeroteca Nacional

Era membro da Liga de Professores Normalistas, formado em Filosofia pelo Colégio Latino-Americano e diplomado pela Escola Normal do Estado. Foi professor interino da escola de Oeiras em 1890 e, após ser aprovado em concurso público, foi nomeado para a escola de 2ª entrância da cidade de Soure, na ilha do Marajó sendo removido, a pedido, pouco depois, para o município de Cametá, na região do Baixo Tocantins. Em 1895 foi nomeado professor de 3ª entrância, indo reger a cadeira do 4º distrito da capital. Para além da sua experiência docente, Sant’Anna também produziu teses junto com outros educadores — Alexandre Tavares, Firmo Cardoso e Octavio Pires — para o 1º Congresso Pedagógico Paraense realizado em 1º de janeiro de 1897.

No governo de Augusto Montenegro, ocupou o cargo de inspetor escolar sendo depois nomeado chefe do ensino teórico do Instituto Lauro Sodré. Com a extinção do cargo, passou a ser regente efetivo de uma das cadeiras daquela instituição de educação profissional, ficando dois anos em disponibilidade devido a seu estado de saúde. Também foi colaborador da área de geografia do “Álbum do Pará”, editado e publicado em 1908. Como jornalista atuou e fez parte das redações dos periódicos “O Pará”, “A Província do Pará”, “Gazeta de Belém”, “Correio de Belem” e “Diario da Manhã”, sendo secretário deste último. Neste período também foi membro do Conselho Superior de Instrução Pública do Estado, cargo ao qual renunciou em 27 de Julho de 1900.

Figura 4 — Álbum do Pará (governo Augusto Montenegro)



Fonte: Biblioteca pública Arthur Vianna

Sant'Anna se identificava com o perfil de um republicano convicto, cumpridor dos deveres típicos de um correligionário, desempenhando com sucesso as tarefas que lhe eram atribuídas e que, como tal, foi também usufruidor dos direitos atinentes. Como se pode intuir, era uma figura reconhecida pelas autoridades republicanas naquele período; construiu uma sólida carreira como professor, mas também tinha destacada atuação como jornalista sendo, dessa forma, um dos grandes influenciadores do professorado paraense, no sentido da difusão do ideário educacional e pedagógico proposto pelo regime republicano, tanto que assinava uma coluna em uma importante revista voltada para a educação e o ensino, onde eram abordados temas como os deveres do professor e sua missão de formar toda uma geração de devotos patriotas.

4.4. Os estabelecimentos escolares e seus agentes pelas lentes do inspetor: os testemunhos dos relatórios de inspeção

Julgo que o inspetor escolar não deve limitar-se a examinar creanças para julgar de seu estado de adiantamento, a localização da escola, o asseio que n'ella se observa, a escripturação escolar, a classificação dos alumnos e, mais do que tudo, o methodo que o professor segue em seu ensino e o modo por que executa, devem ser observados cautelosa e criteriosamente. (Sant'Anna, 1902, p. 72)

Interessante observar que Hilário de Sant'Anna manifesta absoluta preferência na avaliação do método e nos procedimentos de ensino por parte do professor, mais do que outros

aspectos que compõem a estrutura escolar. Nessa passagem em especial, ele deixa clara sua intenção principal de arguir o trabalho docente como aquele que melhor representa as intenções do governo republicano.

Os relatórios do inspetor Hilário Sant'Anna oferecem indícios importantes no que se refere aos mecanismos que movimentavam o processo de organização da escolarização paraense na virada do século XIX para o século XX. Como pudemos observar nos relatórios, os inspetores tinham o encargo de fiscalizar o trabalho dos professores, avaliar sua moralidade, os métodos de ensino utilizados, as condições físicas dos estabelecimentos de ensino, o nível de aprendizado dos alunos, identificar as necessidades de mobiliário e acervo bibliográfico, além de elaborar os mapas estatísticos, relativos às escolas e sua clientela.

É nos relatórios de inspeção que vamos conseguir perceber, de forma mais transparente, a essência do poder disciplinador, por meio das categorias do olhar hierárquico e do exame. Às vezes de forma isolada, mas, na maioria das vezes, de maneira integrada, essas duas categorias se articulam e se encontram nas entrelinhas ou mesmo de forma expressa e manifesta, nas práticas mais comuns do inspetor.

Segundo Foucault, a vigilância em sua forma hierárquica, constante e funcional, não é uma "criação" 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), como é o caso do ambiente escolar e das instâncias de sua gestão.

Uma dimensão significativa do olhar vigilante pode ser constatada na descrição minuciosa feita pelo inspetor em seus relatórios sobre o desempenho dos alunos e, principalmente, na sua avaliação sobre o trabalho dos professores. Foucault (2014) destaca, nesse contexto, que a "vigilância se torna um operador econômico decisivo, 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).

O exame é outro dos componentes responsáveis por moldar o indivíduo enquanto objeto do poder, pois, unido à vigilância hierárquica e à 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), sendo capaz de extrair de alunos e professores o máximo de suas capacidades para a realização do modelo educacional proposto.

O exame é ferramenta da hierarquia que desempenha uma dupla função, de vigilância e punição. Nessa perspectiva, ele se manifesta 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).

É com essa chave de entendimento que realizamos a leitura analítica dos relatórios do inspetor Hilário Maximo de Sant'Anna, de 1902, publicados na revista "A Escola" e o relatório de 1905, divulgado na revista "Boletim Official da Instrução Publica do Estado do Pará".

De acordo com Santos e França (2020), a revista intitulada "A Escola" foi lançada em 30 de abril de 1900, na cidade de Belém, pela Secretaria do Estado do Interior, Justiça e Instrução Pública, tendo sido idealizada pelo então Diretor Geral de Instrução Pública do Pará, Virgílio Cardoso de Oliveira. Tinha entre seus redatores figuras notáveis do cenário paraense, como José Veríssimo, Arthur Vianna, Vilhena Alves, Lira Castro e Octávio Pires entre outros.

A criação do periódico já estava prevista no artigo 5º do Decreto de nº 625 de 2 de janeiro de 1899, que estabelecia dentre as incumbências do Diretor Geral da Instrução Pública "providenciar sobre a publicação de uma revista do ensino tendente a promover o desenvolvimento da instrução publica do Estado e a informar os professores a respeito do progresso do ensino e reformas operadas" (Pará, 1899, p. 63).

A revista tinha como público-alvo principal os professores primários do estado do Pará e, a fim de garantir a disseminação de conhecimentos e práticas pedagógicas, o Decreto nº 850, de 30 de abril de 1900, tornou a assinatura da revista obrigatória para eles. A contribuição anual, no valor de seis mil réis ouro, a serem pagos em doze prestações de 500 contos de réis, era descontada mensalmente dos vencimentos dos professores, o que os tornou os principais financiadores do periódico. Essa medida, além de assegurar um significativo aporte ao patrocínio e ações governamentais na área da educação, representava uma exclusividade na produção de conteúdos para o consumo da categoria docente, garantindo unidade na verticalização das informações e concepções educacionais e pedagógicas. Desta forma, o periódico "custou um alto preço aos professores, que além de terem parte dos vencimentos retidos em fonte, tinham ainda a sua autonomia intelectual e profissional sob as rédeas do Estado" (Santos; França, 2020, p. 16).

Santos e França (2020) também destacam que, no contexto da consolidação da República no Brasil, a revista "A Escola" desempenhou um papel crucial na disseminação dos ideais republicanos no estado do Pará. Entre 1900 e 1905, período marcado pelo debate sobre a reorganização do sistema educacional, a revista atingiu o auge de sua circulação, tornando-se

um importante veículo de divulgação dentre outras matérias das políticas educacionais do governo estadual, de suas ideias pedagógicas e dos relatórios de inspeção dos grupos escolares.

Em relação a estes últimos, são documentos que oferecem um panorama do que era considerado fundamental para o bom andamento do desenvolvimento da instrução pública no interior do Pará. Cabe destacar que tais registros estão carregados de intencionalidade e que, portanto, atendiam ou poderiam atender a determinados interesses, visto que “documento algum é neutro, e sempre carrega consigo a opinião da pessoa e/ou do órgão que o escreveu” (BACELLAR, 2011, p. 63)

As informações apresentadas, por vezes com base em juízos de valor dos inspetores, não deixam de revelar os significados que eram atribuídos ao ensino, ao trabalho dos professores e, de modo geral, à formação das escolas primárias paraenses. É importante frisar que os relatórios utilizados neste trabalho tratam somente das inspeções realizadas no interior do estado. Costa (2015), ao realizar uma breve análise da inspeção na Capital, destaca que “as impressões sobre as escolas da cidade de Belém, sugeridas pelos relatórios dos inspetores de ensino dão conta de que existia uma série de problemas, que destoavam dos muitos discursos produzidos por políticos e intelectuais paraenses sobre a instrução pública” (Costa, 2015, p. 91). Uma vez que tanto os inspetores da capital, quanto os do interior elencavam críticas às condições da instrução pública.

O primeiro relatório de Sant’Anna trata da inspeção das escolas da região do Salgado que agrega os municípios de Vigia, São Caetano. Curuçá, Marapanim, Maracanã, Salinas, Bragança, Vizeu e Santarém Novo.

Em seu relatório, o inspetor justificou a impossibilidade de realizar a inspeção nas escolas de Santarém Novo, Bragança e Vizeu, atribuindo tal impedimento às dificuldades de transporte e às condições climáticas desfavoráveis da região, o que tornou o acesso inviável por ser “perigossima a viagem em barcos á vela, e acharem-se [...] os campos alagadissimos, de modo ser impossível viajar por terra” (A escola, 1902a, p. 116). As atividades de fiscalização na região do Salgado foram realizadas durante os meses de março, abril e maio de 1902, tendo sido inspecionados um total de três grupos escolares e 48 escolas isoladas.

No segundo Relatório constam as inspeções realizadas no período de 13 de julho a 06 de agosto na região do Baixo Tocantins, nos municípios de Cametá, Mocajuba, Baião, Abaeté, Igarape-Miry e Moju.

No terceiro relatório estão descritas as atividades de inspeção nas escolas dos municípios de S. Domingos da Boa Vista, S. Miguel do Guamá, Irituia, Ourém e Bragança realizadas no período de 5 de setembro a 18 de outubro do ano de 1902.

Tabela 1 — Inspeções realizadas no ano de 1902

| Período | Cidades | Nº de Grupos Escolares | Nº de Escolas Isoladas | Total |
|-------------------------------|--|------------------------|------------------------|------------|
| 6 de março a 13 de maio | Vigia São Caetano Marapanim Maracanan Salinas | 3 | 48 | 51 |
| 13 de junho a 06 de agosto | Cametá Mocajuba Baião Abaete Igarape-Miry Moju | 1 | 37 | 38 |
| 5 de setembro a 18 de outubro | S. Domingos da Boa Vista S. Miguel do Guamá Irituia Ourém Bragança | 1 | 21 | 22 |
| Total Geral: | 18 | 5 | 106 | 129 |

Fonte: Elaborado pela autora com base nos relatórios de Sant'Anna (1902)

No ano de 1902, o Pará possuía um total de 52 municípios, dos quais Sant'Anna visitou 18, inspecionando cento e seis escolas isoladas e cinco grupos escolares, totalizando 129 estabelecimentos de ensino no interior do Pará durante oito meses de atividade.

O ensino público do Pará, de acordo com a organização dada pelo decreto nº 625 de janeiro de 1899, era ministrado em escolas isoladas²⁷; escolas-modelos e grupos escolares. As escolas poderiam ser especiais para cada sexo ou mistas²⁸.

As escolas isoladas eram classificadas em elementares²⁹ e complementares³⁰, no turno da manhã o ensino era ministrado às meninas e no turno da tarde aos meninos. As escolas elementares eram criadas na capital, cidade, vilas e povoações onde se verificava pela estatística escolar haver mais de 20 crianças em idade escolar. Já as complementares eram estabelecidas nos distritos da capital e nas cidades e vilas do interior nas quais a matrícula fosse superior a 50 alunos de cada sexo. Nos casos em que esses números não fossem atingidos, eram criadas

²⁷ As escolas isoladas geralmente funcionavam em um compartimento alugado da casa dos professores e se constituíam em uma turma com seu respectivo professor.

²⁸ Nas escolas mistas eram admitidos meninos e meninas, com a condição de que as escolas do sexo feminino e as mistas só poderiam ser regidas por professoras.

²⁹ O ensino nas escolas elementares era ministrado em um curso de três anos que compreendia o ensino de "Leitura e escripta, noções de cousas, calcula de arithmetica sobre números inteiros e fracções, systema métrico, noções de grammatica, geografia e desenho" (Pará, 1899, p. 17)

³⁰ O curso complementar era dividido em dois níveis: médio e superior com duração de dois anos cada.

vigilância e hierarquia instaura um campo, onde todos se encontram, em algum grau, sob o olhar dos outros, sentem-se vigiados e vigiando mesmo que de forma inconsciente.

Ao realizar as visitas às localidades onde estavam situadas as escolas, o inspetor conversava com a comunidade, em um contexto no qual pode ser considerada um elemento de vigilância. Isso lhe permitia coletar informações e opiniões que seriam utilizadas para avaliação do trabalho desempenhado pelos professores, a exemplo da localidade de Tupinambá, que pertencia ao município de Vigia, onde o inspetor visitou a escola elementar do sexo masculino regida pelo professor Domingos Alfredo e fez o seguinte relato:

Ahi, tive o desgosto de não encontrar o professor sr. Domingos Alfredo da Silva contra quem eram geraes as queixas na localidade”
Soube que o professor Domingos Alfredo passava a mór parte do tempo empregado em pescarias e outros misteres extranhos ao magistério. (A escola, 1902a, p. 86)

Ao receber tais queixas, o inspetor solicitou a imediata substituição do professor e a transformação da escola — elementar, masculina — em escola mista. Os relatos dos moradores das localidades a serem levado em consideração funcionam como elementos importantes na avaliação do professor, tanto para a construção de uma imagem negativa, como positiva. A busca por uma normalização de comportamentos se dá, por exemplo, pela exclusão daqueles que não se enquadram nos padrões previamente estabelecidos. Este seria o caso do professor Domingos Alfredo, que ao dedicar seu tempo a atividades consideradas "extranhas ao magistério", tornou-se um “desviante” sendo punido com a substituição.

Outro caso descrito por Sant’Anna, no qual podemos identificar elementos da vigilância hierárquica, aconteceu na cidade de Curuçá, onde, de acordo com o inspetor, a pessoa que o hospedou perguntou-lhe quantos alunos havia encontrado na escola do professor Isaias Franklin. O inspetor respondeu-lhe que somente oito alunos, ao que o professor Isaias que o acompanhava respondeu “isso foi porque hoje choveu muito, [...] mas ontem estiveram presentes 12” (A escola. 1902a, p. 97). No entanto, o inspetor havia verificado no livro de frequência que constava o registro de 21 alunos presentes, o que o levou a concluir que o mestre havia mentido.

A partir da vigilância, o poder se configura como uma maquinaria múltipla, automática e anônima (Foucault, 2014), tratando, portanto, de um poder que é, ao mesmo tempo, indiscreto e discreto, uma vez que por um lado está em todos os lugares sempre alerta e por outro opera em silêncio. “Ele pode, ainda, ser pensado como um poder do olhar calculado, porquanto a disciplina se faz funcionar por seus próprios mecanismos. Segue-se que a vigilância hierárquica é eminentemente uma estratégia de distribuição do olhar” (Candiotto, 2012, p. 21)

Em determinado trecho de seu relatório, Santa'Anna destaca que o secretário de Justiça, Interior e Instrução Pública, Genuíno Amazonas, havia solicitado a ele informações minuciosas sobre o procedimento e cumprimento de deveres do professor do Grupo escolar de Curuçá, Lauro Mattos Guerreiro, prontamente coletadas e registradas em ofício para serem enviadas à autoridade. Segundo Sant'Anna

O professor Lauro de Mattos Guerreiro não pôde por mais tempo continuar a trabalhar no grupo em que é uma exceção nada honrosa.

As suas contínuas viagens durante o ano passado á esta capital, obrigando a sucessivas substituições, a sua rebeldia contra a disciplina e ordem do estabelecimento, o estado de exaltação em que algumas vezes se apresenta para o trabalho, tudo depõe contra o funcionário.

Em razão de tais atitudes o ispetor destaca que o professor não possui a confiança dos paes de família.

Todas estas informações colhi-as com o critério que, pela melindrosa comissão que desempenhava, me era ordenado, Comecei minhas indagações pelos membros do Conselho Escolar, passeias-as ao sr. diretor, professores e empregados do grupo e aos participantes de maior circunspeção na localidade (Revista "A escola", 1902a, p. 104)

Como vimos, a tarefa de inspeção, ao coletar informações minuciosas sobre o professor, ouvindo diferentes sujeitos do ambiente de trabalho e da localidade onde o mesmo desempenhava suas atividades, exerce um poder de vigilância constante e cria um ambiente de controle e disciplina, o que faz funcionar um poder do tipo relacional "que se autossutenta por seus próprios mecanismos e substitui o brilho das manifestações pelo jogo ininterrupto dos olhares calculados" (Foucault, 2014, p. 174), por isso, o sujeito professor que não se enquadrava nos padrões de comportamento esperado é visto como uma ameaça à ordem e a disciplina devendo, portanto, ser punido.

Nesse contexto, o castigo disciplinar tem como fim último evitar e/ou diminuir os desvios de comportamento, enquanto a punição se configura como "um sistema de gratificação e sanção que "se torna operante no processo de treinamento e de correção" (Foucault, 2014, p. 177). As observações do inspetor não se limitavam apenas a descrever as posturas julgadas incorretas ou desviantes, ele registrava também as posturas dignas de elogio.

Um exemplo é a menção feita ao professor Augusto Ramos Primeiro, que regia a escola elementar do sexo masculino do grupo escolar de Curuçá, sobre o docente ele emite a seguinte opinião "desnecessario é encarecer os méritos do distincto collega que rege esta escola. Auctor de livros didacticos, elle é bastante conhecido n'este Estado" (A escola, 1902a p. 100).

Outro caso semelhante encontramos no parecer sobre a professora Costantina da Costa Porto, regente da escola elementar mista da localidade de Arapiranga, município de Vigia, que "conta com alguns anos de magistério é muito dedicada e isso atesta a elevada frequencia da

eschola. Há alumnos que vão da cidade frequentar a eschola por ella regida. Simples questão de confiança dos paes de família (A escola, 1902a, 82).

Episódio semelhante encontramos na cidade de Mocajuba na escola elementar do sexo feminino regida pela professora Maria Eloy dos Santos, pessoa que de acordo com os relatos colhidos “tem a população inteira a attestar-lhe a dedicação” (A escola, 1902b, 215).

Na localidade de Nazareth, ainda no município de Curuçá, ele fez o seguinte registro sobre o professor efetivo João Francisco Gomes, “verdadeiro specimen do professor, do mestre-eschola do interior, ensinava um problema aos seus alumnos. De idade avançada óculos nos olhos, trajando decentemente, se bem que calçando sandálias, por que a isto lhe obriga antigo sofrimento, lá estava o bom vellinho nos labores de seu cargo [...]” (A escola, 1902b, p. 95) continua Santa’Anna descrevendo que os alunos revelaram muito aproveitamento no exame e que o professor, que conta com alguns anos de magistério, é muito estimado no lugar, onde foi educador de toda a mocidade.

Nestes casos, o que se observa, é o funcionamento da sociedade disciplinar que tem por base o poder nas suas variadas formas e que “a todo momento se pune e se recompensa, se avalia, se classifica, se diz quem é o melhor, quem é o pior” (Foucault, 2014, p. 120).

Outro aspecto avaliado pelo inspetor era o método de ensino utilizado pelos professores. Em sua inspeção ao povoado de Fazenda, que pertencia ao município de Vigia, o inspetor relatou ter chegado à escola de surpresa e encontrado o professor em pleno trabalho. O estado da escola o agradou: “Os alumnos decentemente trajados, o methodo de ensino bom, regular classificação, a escripturação bem feita, a casa em que funciona é sofrível. Não existe mobília alguma. O professor utiliza-se de três bancos compridos, uma meza e um pequeno quadro negro, tudo de sua propriedade” (A escola, 1902a, p. 84).

Nesse contexto, o exame funciona como uma tecnologia do poder, a inspeção escolar se configura como um mecanismo de normalização que tem como objetivo padronizar as práticas educativas e em certo grau submetê-las a um controle externo. O inspetor ao examinar e avaliar o “método de ensino”, a “classificação dos alumnos” e a “documentação”, está, na verdade, classificando e hierarquizando as escolas e os professores, inserindo-os em um sistema de normas e padrões.

A visita inesperada deixa evidente a importância da visibilidade na dinâmica do poder e nessa perspectiva a escola é um espaço do poder e os sujeitos que o compõem são permanentemente avaliados não exclusivamente por algum superior hierárquico.

Na localidade de Santa Maria do Guarimã, município de Vigia, a escola elementar masculina, sob a direção do professor Geraldo Antônio Santos, recebeu uma avaliação bastante

positiva do inspetor escolar. Em seu relatório, o inspetor destacou a sala de aula ampla e bem ventilada, a limpeza do ambiente, a vestimenta adequada dos alunos e a prontidão com que respondiam às perguntas. Além disso, o “bom methodo de ensino, a escripta feita com asseio, enfim. O professor—eu considero— o mais dedicado dos que regem escholas suburbanas no município de vigia (A escola, 1902a, p. 88).

Em Jacarécaia, município de Mocajuba, o inspetor encontrou uma situação semelhante e igualmente satisfatória na escola dirigida pelo professor João Manoel Vicente de Leão. A escola se destacava pela alta frequência de alunos, pelo aproveitamento patente dos conteúdos e pela satisfação demonstrada pelos alunos. Essa conjuntura, aliada à longa experiência do professor no magistério, evidenciava um genuíno amor à profissão.

Durante sua visita, o inspetor teve a oportunidade de observar a saída dos alunos, um momento que o marcou profundamente, a ponto de expressar

grata recordação do espectáculo que presenciei, vendo aquella plêiade de creanças subdivididas em pequenas canôas, descerem e subirem o rio, formando uma regata, fazendo exercícios phisicos proveitosos e gosando assim dos benefícios que, com o auxilio de um dedicado auxiliar, lhes proporcionam os poderes públicos (A escola, 1902b, p. 218).

Em contrapartida, na escola elementar feminina de Collares, cuja regência era da professora interina Dona Raymunda Clara dos Santos Porto — a quem, na observação de Sant’Anna faltavam habilitações para o bom desempenho dos deveres — os livros de escrituração estavam estragados e a mobília estava em mal estado de conservação. “A sala em que funciona a eschola é má e pelas paredes vêm-se desenhadas barquinhas e outras figuras com que as creanças se divertem talvez nas horas destinadas ao estudo” (1902a, 1902, p. 84).

As críticas registradas no relatório de inspeção se deram por sua falta de método, e reforçam a ideia de que o sucesso ou o fracasso da escola estava diretamente ligada à atuação da professora, ainda que as condições materiais não fossem favoráveis para o bom desempenho das atividades. Nesta medida, o exame levado a efeito pelo inspetor se configurava como importante instrumento de poder de individualização da disciplina, e operava como mecanismo de controle e vigilância, tendo o efeito de classificar os sujeitos como “bons” ou “ruins” no que se refere ao desempenho de suas funções. É no exame, portanto, que o indivíduo poderia ser “descrito, mensurado, medido, comparado a outros e isso em sua própria individualidade” (Foucault, 2014, p. 170), em um contexto no qual os sujeitos objeto do exame são submetidos a classificações, normalizações, inclusões ou exclusões.

Na Primeira República, os grupos escolares se situam no âmago do esforço de demarcar a “ruptura com o passado imperial, qualificado como um lugar da higiene, do controle e da racionalidade pedagógica” (Melo, 2021, p. 09), revelando-se como a expressão da organização seriada sob uma única figura de direção escolar, com a utilização de modernos métodos pedagógicos, de modo que “sua implantação se configurou como prática e representação da nação brasileira, formada por uma sociedade ordeira e progressista” (Melo, 2021, p. 09). Daí a preocupação com a estrutura física dos prédios onde estes estabelecimentos funcionavam, uma vez que deveriam possuir arquitetura moderna destacando-se na cena urbana da cidade, de modo que “a localização dos edifícios escolares deveria funcionar como ponto de destaque na cena urbana, de modo que se tornassem visíveis, enquanto signos de um ideal republicano, uma gramática discursiva arquitetônica que enaltecia o novo regime” (Bencostta, 2005, p.70).

Do conjunto total dessas instituições, Sant’Anna inspecionou cinco grupos escolares em municípios do interior do estado no decorrer do ano de 1902, quando avaliou o trabalho realizado pela direção, pelos professores, o grau de desempenho dos alunos, as condições físicas do prédio e os materiais de ensino.

Tabela 2 — Grupos escolares inspecionados no ano de 1902

| Grupo escolar de Vigia | Seção feminina | Seção masculina | Matrículas totais |
|----------------------------------|----------------|-----------------|-------------------|
| Escola complementar | 26 | 17 | 43 |
| Escola elementar | 87 | 134 | 221 |
| Total | 113 | 151 | 264 |
| Grupo escolar de Curuçá | Seção feminina | Seção masculina | Matrículas totais |
| Escola complementar | 21 | 34 | 55 |
| Escola elementar | 72 | 95 | 167 |
| Total | 93 | 129 | 222 |
| Grupo escolar de Maracanã | Seção feminina | Seção masculina | Matrículas totais |
| Escola complementar | 3 | 10 | 13 |
| Escola elementar | 62 | 68 | 130 |
| Total | 65 | 78 | 143 |
| Grupo escolar de Cameté | Seção feminina | Seção masculina | Matrículas totais |
| Escola complementar | 15 | 19 | 24 |
| Escola elementar | 107 | 106 | 213 |
| Grupo escolar de Bragança | Seção feminina | Seção masculina | Matrículas totais |
| Escola complementar | 12 | 33 | 45 |
| Escola elementar | 84 | 124 | 208 |
| Total | 96 | 157 | 253 |

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações de A escola 1902^a, 1902b e 1902c.

Como vimos, nas localidades fiscalizadas por Sant'Anna funcionavam cinco grupos escolares que juntos totalizavam 876 matrículas.

O primeiro dos grupos visitado por Sant'Anna foi o de Vigia, que funcionava sob a direção do professor normalista Cândido José de Vilhena que na percepção do inspetor era um moço competente e assíduo no cumprimento de seus deveres (A Escola, 1902a)

Em relação ao prédio, era dotado de duas varandas espaçosas, ocupadas pela primeira escola elementar feminina e pela primeira elementar masculina, possuía mais dois compartimentos acanhados e pouco arejados e não existia quintal para o recreio dos alunos. Uma observação feita pelo inspetor e que merece destaque foi a de que

O Sr, director fazia funcionar pela manhã a segunda eschola elementar em uma sala junto ao seu gabinete, onde a luz pouco penetra e o calor é quasi insupportavel. Talvez o obriegue a tal fiscalização continua da respectiva aula, mas a verdade é que ella ficaria melhor collocada no compartimento em que à tarde funciona a primeira eschola elementar do sexo masculino (A escola, 1902a, p. 27).

Podemos considerar que o diretor, ao manter sua sala próxima à sala de aula, exerce vigilância constante sobre os alunos e sobre o professor observando o cumprimento dos tempos de aula e o método utilizado. Importante ressaltar, como já mencionado, que tal vigilância não se limitava à supervisão pedagógica, mas também serve para moldar os comportamentos e garantir a ordem (Foucault, 2014), visto que, no contexto da sociedade disciplinar, o espaço escolar deve ser distribuído de modo útil e funcional de modo a facilitar a vigilância e o controle.

Quanto à mobília escolar, constava de carteiras, mesas para professores e cadeiras que estavam em bom estado, tendo sido reaproveitadas de escolas isoladas extintas. No grupo escolar, funcionavam uma escola complementar mista e quatro elementares (duas masculinas e duas femininas), atendendo a um total de 264 alunos.

O processo de avaliação do grau de desempenho dos estudantes teve início na escola complementar mista, regida pela professora normalista Dalila Herminia Rodrigues. Ao realizar os exames, o inspetor constatou que, embora a professora se destacasse pela pontualidade, era pouco habilitada para a regência de uma escola complementar. Em relação às escolas elementares femininas, no geral o estado de adiantamento das alunas e o método empregado estavam aquém do desejado.

O professor normalista Tertuliano Victor de Senna Braz era o responsável pela segunda escola elementar masculina. Apesar de sua qualificação o inspetor notou, durante a avaliação,

que o professor, talvez por ainda estar se adaptando à profissão, apresentava algumas deficiências em relação ao método de ensino e à ordem.

A primeira escola elementar masculina, sob a direção do professor adjunto vitalício Aristides Augusto de Souza, foi a última a ser inspecionada. O inspetor considerou esta escola a melhor do grupo, elogiando a organização e o método “agradou-me bastante a ordem que observei e o methodo de ensino empregado pelo distincto moço que a dirige e a quem julgo digno de ser estimulado (A escola, 1902a, p. 80).

Na avaliação geral do grupo, o inspetor chama a atenção para a deficiência de recursos materiais necessários para o bom desenvolvimento do ensino e diz ser um problema recorrente na região do Salgado. “Impressiona mal, Sr. Dr secretario, o penetrar-se em um estabelecimento de ensino e ver-se por exemplo as paredes despidas de um mappa geographico, não se encontrar um utensilio para o ensino de lições de coisas etc.” (A escola, 1902a, p. 81).

Por fim, Sant’Anna destaca que realizou uma reunião com o Diretor e os professores tendo como um dos pontos “a classificação forçada dos alumnos” (A escola, 1902a, p. 81).

Além disso deu lhes

instrucções sobre o ensino em suas aulas mostrar-lhes também que a ordem, emulação e estímulo devem reinar em um estabelecimento destinado a um bello futuro. Appelei mesmo para o patriotismo e amor a profissão de meus collegas, concitando-os a que procurassem pelo trabalho, perseverança e amizade corresponder ás esperanças dos poderes públicos (A escola, 1902a, p. 81).

No trecho em questão, observa-se a tentativa de padronizar o comportamento dos professores e, por consequência, dos alunos. Ao fornecer "instruções sobre o ensino", o inspetor atuava como um agente de normalização, buscando moldar os indivíduos de acordo com um ideal preestabelecido e impondo padrões de conduta e desempenho. Ao convocar a reunião o inspetor exerce o poder disciplinar sobre os funcionários do grupo escolar e, principalmente, sobre os professores, considerando que a escola, nesse contexto, se configura como espaço de disciplinamento, onde os indivíduos devem ser moldados para se ajustarem a um padrão predefinido.

O grupo escolar de Maracanã, criado no ano de 1901, foi fiscalizado na data de 28 de abril, possuía 143 alunos distribuídos em cinco escolas, 4 elementares e 1 complementar. Sobre sua estrutura, o inspetor destaca que entre os grupos por ele visitados é o que “funciona em melhor casa. Edificado a beira do rio, com bella perspectiva, dispondo de salões amplos e arejados, varanda espaçosa, compartimento para gabinete do director, um bom quintal para o recreio. Satisfez-me o prédio do grupo” (A escola, 1902a, p. 81).

A direção estava confiada ao professor normalista José Calasans Paraense Leão, avaliado como competente para o desempenho da função, demonstrando interesse em promover o desenvolvimento do ensino naquele estabelecimento. No entanto, a avaliação do inspetor apontou a necessidade de maior atenção à assiduidade e frequência dos professores. “Observei que era irregularíssima a entrada dos professores, o relógio do estabelecimento, no dia em que fiz a primeira visita achava-se adiantado de quase uma hora!” (A escola, 1902a, p. 110).

Na sociedade disciplinar, o relógio é um elemento importante, que é usualmente colocado em um “lugar visível, num dos espaços de maior circulação, [...] exigiam pontualidade, impunham disciplina e marcavam o tempo das atividades escolares” (Schimmelpfeng, 2005, p. 164).

As escolas, de modo geral, apresentaram resultados avaliados como sofríveis excetuando-se apenas a primeira escola elementar masculina regida pelo professor normalista Antonio Amado da Paixão na qual os alunos “demonstravam já algum aproveitamento e [...] considero a melhor escola do grupo” (A Escola, 1902a, p. 111).

O grupo escolar de Curuçá, Gonçalo Ferreira, inspecionado em 12 de abril de 1902, apresentava uma estrutura com três salas espaçosas, duas assoalhadas e uma, assim como a varanda, ladrilhada de tijolo, dispunha ainda de compartimento para o gabinete do diretor e professores. Todavia, o relatório de Sant’Anna destaca a ausência de um espaço adequado para os recreios dos alunos, além de ressaltar a insuficiência sanitária, caracterizada pela presença de apenas uma sentina e um mictório. Sobre a mobília destacou a necessidade de substituição das cadeiras utilizadas pelos professores. Para o inspetor, o diretor do grupo, professor normalista João Gualberto de Campos, dedicava seus melhores esforços para o progresso do estabelecimento.

O grupo possuía, no momento da inspeção, 222 matrículas distribuídas em 1 escola complementar mista e 4 escolas elementares duas de cada sexo. Na primeira escola elementar do sexo feminino, regida pela professora normalista Francisca Sales Duarte, Sant’Anna notou pouco aproveitamento das alunas e nenhum método, enquanto na segunda, sob direção de Emília Alves Veloso, o desempenho das alunas foi satisfatório, apesar das limitações da professora.

Sobre a primeira escola elementar masculina, regida pelo professor Lauro de Matos, o inspetor notou pouco aproveitamento e nenhum método, diferentemente da segunda, regida por Augusto Ramos Pinheiro, a quem era “desnecessário encarecer os méritos do distinto collega que rege a escola. Autor de livros didacticos, elle é bastante conhecido n’este Estado. [...] A sua escola conserva-se em invejável pé de prosperidade (A escola, 1902 a, p. 100).

A única escola complementar mista do grupo estava sob os cuidados da professora Theophila Teixeira Pinheiro, com 55 alunos matriculados. O inspetor notou muito progresso e elevada frequência que se devia, em sua avaliação, em parte à professora descrita como “inteligente e dedicada, digna de encômios pelo modo correcto porque cumpre os seus deveres” (A escola, 1902 a, p. 100). Embora considerasse o trabalho excessivo para um só professor, recomendando que “se fosse possível fazer uma excepção á organização dos grupos escolares do interior, eu pederia a divisão d’esta eschola” (A escola, 1902a, p. 101).

Mais uma vez é notável a classificação e, conseqüentemente, a disciplinarização por meio de censuras e elogios, a exemplo das declarações a respeito da última professora definida como “inteligente e dedicada” e, desta forma, situada em uma posição de destaque em relação aos demais professores.

O grupo escolar de Cametá, denominado Dom Romualdo de Seixas, foi visitado pelo inspetor em 14 de junho de 1902, seu diretor era o professor normalista Fabriciano Abreu Teixeira e, de acordo com as impressões de Sant’Anna, era jovem e muito competente “cheio de dedicação e mesmo amor pelo que exerce, aos seus esforços e boa vontade deve-se em grande parte ao estado prospero em que se acha este grupo escolar (Revista A escola, 1902, p. 205). O grupo funcionava em duas seções diárias, atendendo um total de 247 alunos em divididos em 4 escolas elementares, sendo 2 do sexo masculino e 2 do feminino e uma escola complementar mista.

O edifício estava localizado no centro da cidade, possuindo cinco salas e duas grandes varandas para as aulas, compartimento para a diretoria e três outras acomodações, além de quintal vasto e arborizado para o recreio dos alunos.

A separação dos alunos por níveis de aprendizado, com salas definidas para cada etapa e um professor responsável foi uma ideia bastante disseminada na primeira república e que se consolidou com a implantação dos grupos escolares. Essa organização seriada foi

uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso dos que estão esperando). Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo da aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar (Foucault, 2000, p. 126)

Esse argumento corrobora a tese de que a configuração de um espaço físico de determinada instituição educativa não poder ser considerado neutro e destituído de sentido e intenções, uma vez que sua construção se dá em alinhamento com o projeto formativo de

determinado período histórico visto que o ambiente age, forma e educa (VINÃO FRAGO, 2005).

Figura 6 — Fachada do Grupo Escolar de Cametá— Dom Romualdo de Seixas



Fonte: PARÁ, 1987.

Se levarmos em consideração o período do estudo no qual os preceitos higienistas orientavam a educação nos primeiros anos do regime republicano, é fato que esses processos tinham o escopo de

educar, hierarquizar e esquadrihar disciplinarmente os corpos em espaços que não fossem considerados promíscuos ou insalubres, de modo que, em muitos casos, a escolha por espaços totalmente abertos e arejados seguia princípios como ventilação, aeração e iluminação, características que passaram a também fazer parte da nova arquitetura dos prédios escolares. (Pinheiro, Matos, Fernandes, 2023, p. 07)

Nessa perspectiva, ao observarmos a existência de um espaço para o funcionamento dos recreios, observa-se uma preocupação com o corpo que “é educado por toda a realidade que o circunda, em um fenômeno polissêmico que se dá por meio de palavras, olhares, gestos, coisas e pelos espaços e lugares onde vivem os sujeitos (Pinheiro; Matos, Fernandes, 2023, p. 7).

O último grupo inspecionado foi o de Bragança, na data de 22 de setembro de 1902, objeto de inúmeras críticas às condições físicas de seu do prédio o qual na avaliação de Sant’Anna, só possuía a qualidade pedagógica de estar edificado no centro da cidade. Possuía 2 salas espaçosas ladrilhadas de cimento, sala de recepção, alcova, onde funcionava a sala do diretor, varanda na qual funcionava a escola complementar, corredor e um pequeno quintal. Tratava de “um prédio soffrível para um grupo escolar, se outras circunstancias não viessem tornar quase improprio” (A escola, 1902c, p. 132). Além disso, havia o problema das condições

higiênicas do prédio que foi edificado em uma posição na qual o calor era “quase asphyxiante pela tarde”.

A sentina foi feita junto á varanda onde, como já disse, funciona a escola complementar e, não obedecendo ás regras hygienicas necessárias, sendo mesmo uma só para todos os alumnos, é claro que com isso sofre a saúde d’aquelles que têm obrigação de estar diariamente no estabelecimento (A escola, 1902c, p. 133).

A direção estava confiada ao professor normalista aposentado Joaquim Moyses de Andrade Pinheiro, que exerce o cargo em comissão e tem reconhecida competência. Embora tenha sido avaliado como “um pouco fraco, timorato mesmo, na direcção que está confiada” (A escola, 1902c, p. 133). A mobília do grupo estava estragada e precisava ser substituída, dos materiais de ensino constavam apenas mapas geográficos, instrumentos para desenho julgados insuficientes para o ensino. “Não possuía o grupo uma campã para marcar o início, recreio e fim das aulas, falta esta que se torna bem sensível (A escola, 1902c, p. 133). Esta deficiência necessitava ser urgentemente sanada na visão do inspetor, o que nos remete a importância atribuída à marcação do tempo como elemento disciplinador.

A fiscalização teve início pela escola complementar mista, regida pela professora Thomazia de Siqueira Pinto, na qual agradou-lhe o grau de adiantamento dos alunos e destacou que a professora cumpria com exatidão seus deveres.

Fato diferente foi relatado na inspeção da primeira escola elementar masculina, regida por José Quintino de Castro, que não agradou ao inspetor o pouco grau de adiantamento dos alunos apesar de possuir habilitações para o cargo

mas cujo gênio não se coaduna absolutamente com a austeridade e paciência de professor. Notei mesmo que em sua escola não reinava ordem e que o professor, pouco obediente aos preceitos disciplinares, fazia timbre de seus atos de rebeldia” (A escola, 1902c, p. 133).

O professor não compareceu a uma atividade de distribuição de boletins realizada pelo inspetor, o que o levou a determinar que

o Director do grupo que mencionasse na folha mensal de pagamento a respectiva falta. Não quero que o professor obdeça a ordens illegaes; o que é facto porém, é que elle não deve por simples má vontade, deixar de comparecer a actos que têm inteira relação com os seus deveres (A escola, 1902c, p. 136).

Ao analisarmos o trecho, tendo por base conceito de sanção normalizadora, observamos que o não comparecimento de José Quintino à atividade de distribuição de boletins é imediatamente enquadrado como um desvio em relação às normas esperadas para um professor

A punição aplicada, a menção da falta na folha de pagamento, não se limita a um simples castigo. Trata-se de uma punição cujo “efeito corretivo que dela se espera apenas de uma maneira acessória passa pela expiação e pelo arrependimento; é diretamente obtida pela mecânica de um castigo (Foucault, 2014, p. 177). Nesse contexto ela visa, sobretudo, normalizar o comportamento do professor, incentivando-o a cumprir suas obrigações de forma regular e pontual.

Os relatos das inspeções realizadas no ano de 1905 foram publicadas no periódico “Boletim Oficial da Instrução Pública do Estado do Pará” (Pará, 1905a). Entretanto, cabe ressaltar que as informações sobre as normas, atos governamentais e decisões referentes ao ensino antes da criação do referido boletim eram divulgadas por uma revista oficial intitulada “A Escola”, mas pelo fato desta implicar em desconto nos vencimentos dos professores, o secretário de Estado da Justiça Interior Instrução Pública, Genuíno Amazonas de Figueiredo, resolveu suspender sua publicação e substituí-la pelo mencionado Boletim, criado enquanto publicação trimestral no qual seriam “detalhadamente dados à publicidade todas as leis atos e decisões referentes ao mesmo ensino” (Pará, 1905a, p. 4).

Em 1905, Hilário registrou em seu relatório observações acerca da situação educacional dos grupos escolares da região tocantina paraense a partir de diferentes aspectos, que iam desde sua estrutura física até itens de ordem pedagógica. Sant’Anna inicia seu relato ressaltando que a criação dos grupos escolares no interior representou avanços significativos para a instrução pública primária. Segundo ele, “percorrendo pela segunda vez os logares de onde volto, posso atestar, sem receio de contestação, o muito que hemos progredidos em assumpto de instrução publica primaria com a instituição dos grupos escolares” (Pará, 1905a, p. 5).

Ao realizarmos um breve comparativo entre dados dos relatórios de 1902 e 1905, nota-se uma diminuição significativa no número de escolas isoladas. Essa redução pode ser explicada, em grande parte, pela criação de grupos escolares nas cidades do interior, que gradativamente substituíram as escolas isoladas. Fato que se torna evidente ao encontrarmos relato de somente duas escolas isoladas no município de Mojú com a seguinte observação feita por Sant’Anna “e’esta localidade, das por mim visitadas a única em que ainda se conservam as escolas isoladas, se escola póde ser chamado aquilo que eu lá vi” (Boletim Oficial da Instrução Pública do Estado do Pará, 1905, p. 18). Tudo deixava a desejar, piorando a

impressão do inspetor, o que o fez sugerir a criação de um grupo naquela localidade, registrando inclusive que havia um prédio que poderia servir perfeitamente a esse fim.

A descrição se inicia com o grupo de Mocajuba, onde Sant'Anna relata “a honra de, como representante [do governador] assistir a treze de março a inauguração do grupo escolar de Mocajuba, sendo também testemunha da satisfação com que a população recebeu tão útil benefício” (Pará, 1905a, p. 8). Segundo ele, o imóvel que sediava o grupo escolar era o melhor prédio da cidade, possuía quatro salões para as escolas elementares e um salão menor para a escola complementar; possuía também um gabinete da diretoria e um quintal utilizado durante o recreio; sua mobília escolar era moderna, bem como o material de ensino. Santa'Anna registrou em seu relatório que o grupo escolar contava com 83 alunos e que tal número tenderia a aumentar.

O segundo grupo escolar abordado no relatório foi o de Baião, cujo prédio o inspetor avaliou como apropriado e precisando de alguns reparos. Entre outras observações feitas, ele atesta que faltavam “diversos livros indispensáveis ao expediente, como os de termos de exames para as escolas, registro de correspondência e muitos outros, não existindo mesmo um relógio para regularizar o funcionamento das aulas” (Pará, 1905a, p. 8).

Sant'Anna observou também que, embora o grupo apresentasse diversos problemas, o diretor que assumira recentemente o cargo apresentava o desejo de bem cumprir seus deveres; no entanto, faltava-lhe prática no desenvolver das atividades. O grupo possuía 138 alunos distribuídos em quatro turmas de nível elementar, sendo duas femininas e duas masculinas, ambas regidas por professoras. Além disso, o corpo docente que o compunha foi avaliado de forma positiva

O terceiro grupo escolar inspecionado foi o de Cameté, para o qual Sant'Anna dirigiu vários elogios atestando que “acha-se bem dirigido e é um dos do interior, em que a ordem à disciplina e emulação não são desconhecidas” (Pará, 1905a, p. 12). Na sua avaliação, o espaço onde funcionava o grupo era apropriado, a mobília escolar se encontrava em bom estado de conservação e, quanto à escrita, foi avaliada como excelente. No que se refere ao corpo docente, Sant'Anna registrou que tinha: “juízo formado sobre o mérito do corpo docente do grupo escolar de Cameté e, ainda d'esta vez, não foi desmentida a convicção em que previamente me [se] achava” (Pará, 1905a, p. 12). O grupo possuía 251 alunos distribuídos em cinco turmas, sendo duas turmas masculinas, duas femininas e uma turma mista.

O grupo escolar de Abaeté, segundo os registros de Sant'Anna, funcionava em um ambiente que necessitava de urgentes reparos, principalmente em uma das paredes, que era construída de taipa. A escrita e a atuação da direção foram avaliadas de forma positiva. Diz o

inspetor: “Dirige o grupo o normalista Bernardino Pereira de Barros, em quem notei bôa orientação, aliada á uma regular dedicação. A escripta a seu cargo é bem feita sendo o estabelecimento conservado em estado de asseio” (Pará, 1905a, p. 14). Outro aspecto importante registrado por ele foi a realização de festas infantis, que para ele eram um necessário estimulante para a aprendizagem da criança, sobretudo no interior, em que “tomam o caracter de uma verdadeira festa local, e ao mesmo tempo que servem de incentivo aos pequeninos, lembram e encorajam os paes descuidados ou recalcitrantes a confiarem os seus filhos a esses estabelecimentos de ensino” (Pará, 1905a, p. 14).

O grupo escolar de Abaeté contava com 236 alunos, distribuídos em cinco turmas: uma turma complementar mista e quatro turmas elementares. Quanto ao seu corpo docente, foi avaliado de forma satisfatória.

O último grupo escolar inspecionado foi o de Igarapé-Miri, que era, segundo os relatos de Sant’Anna, um dos que apresentava melhores resultados desde a sua criação. Segundo ele, tal mérito, em parte se deve aos “esforços e dedicação do seu director, o sr. Aristides Silva, que tem sido até hoje um bom auxiliar da administração de V. Exc” (Pará, 1905a, p. 16). O grupo funcionava em um prédio cedido pela intendência municipal, com boa estrutura; a mobília estava nova e em bom estado de conservação, a escrita encontrava-se atualizada e sendo feita com o máximo de cuidado pela direção. Este grupo escolar possuía 178 alunos distribuídos em quatro turmas, sendo duas masculinas e duas femininas, com corpo docente avaliado de forma positiva; no entanto, uma das turmas, segundo o relatório, apresentava um desempenho sofrível.

Um aspecto a destacar no conjunto de seus exames a respeito dos grupos é sua identificação de três níveis de desenvolvimento das turmas. Em diferentes momentos, ele se refere a alunos “atrasadíssimos”, “atrasados”, com “aproveitamento sofrível” ou “aproveitamento inferior”. Por outro lado, ele também se refere a alunos em situação “pouco regular”, com “algum aproveitamento”, em “estado de adiantamento”, com “bom aproveitamento”, “muito bom aproveitamento” e “mais adiantados”. Hilário de Sant’Anna se utiliza de expressões que dão uma ideia do que pretendia em termos do seu olhar vigilante e do exame necessário para que as escolas e seus envolvidos pudessem se enquadrar aos planos oriundos da direção superior.

Diretores que tinham o “desejo de bem cumprir seus deveres”, que atendiam à “ordem e a disciplina”, docentes que tinham seu “mérito” reconhecido, profissionais com “dedicação regular” enfrentando pais “descuidados ou recalcitrantes” compunham o mosaico de observações e diagnósticos típicos de um examinador rigoroso e implacável.

Questionando as péssimas condições físicas de algumas escolas sempre elogia momentos em que percebe “ordem e disciplina”, “habilidade e dedicação”, “manutenção da ordem e da fiscalização geral” da escola, valorizando profissionais “ativos e dedicados” e, principalmente, aqueles que primam pelo “asseio, disciplina ordem e assiduidade”, sem esquecer de utilizar a expressão “amor” em diferentes associações.

Em seus relatos o exame emerge como o cerne dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber” (Foucault, 2014, p. 188). Em outras palavras, como instrumento de supervisão, podemos afirmar que o exame, ao mesmo tempo em que avalia de maneira coletiva, possibilita também a observação de cada indivíduo como um caso singular. Assim ocorreu a fiscalização acerca da disseminação do ensino primário no Pará e foram catalogadas dificuldades que se impunham e embora o governo tenha se esforçado na modernização do aparelho escolar, no plano real, poucos prédios foram construídos, especialmente para o funcionamento dos grupos, pois o que ocorria, de fato, era o aluguel de casas que não possuíam estrutura necessária para o bom funcionamento do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos nas seções anteriores, nossa investigação demonstrou que no estado do Pará, assim como na maioria das regiões brasileiras, a educação foi objeto de preocupação por parte do Estado republicano, que tinha como objetivo consolidar uma sociedade alicerçada nos ideais da ordem e do progresso. Nesse contexto, foram realizadas diversas reformas no campo da instrução pública, com o escopo de promover mudanças tanto no âmbito administrativo como no pedagógico, sem perder de vista o objetivo de diminuir a quantidade de analfabetos e civilizar a população nacional. Entretanto, cabe ressaltar que o projeto republicano de educação se realizou mais no discurso do que na prática.

Para ratificar nossa tese, apresentamos um breve histórico da inspeção escolar no Brasil e, especialmente, no Pará, destacando que essa não foi uma invenção republicana, pois se fez presente e atuante em diferentes momentos da história da escolarização paraense desde o período colonial, ainda que com diferentes arranjos. Posteriormente, tratamos das iniciativas da República, especialmente as deliberações e procedimentos operados pelo novo regime, destacando a organização dada à instrução pública no estado do Pará por meio da aprovação de novos regulamentos.

Por conseguinte, buscamos analisar a legislação, destacando a figura do inspetor e a nova organização dada ao sistema de inspeção, visto que o processo de desenvolvimento da educação brasileira encontrava-se — como nos dias de hoje — profundamente vinculado à produção de um aparato legal que formalizasse as ideias predominantes no governo naquele momento. Dessa forma, a compreensão do processo de organização da inspeção escolar e das práticas dos inspetores no estado do Pará se deu a partir da análise da legislação vigente à época, o que nos permite afirmar que, a partir do ano de 1891, houve um claro esforço no sentido da construção de um sistema mais eficiente de inspeção, necessariamente fundamentado em um projeto educacional que refletia os interesses e necessidades das elites dirigentes daquele período.

Ao analisarmos as falas das autoridades da época, observamos que estas salientam a necessidade da inspeção escolar como medida essencial para o processo de gestão da instrução pública no Pará, uma vez que a ausência de fiscalização seria um impeditivo à garantia da efetiva implementação das diretrizes estabelecidas nos regulamentos. Seguindo esta linha de raciocínio, pudemos perceber que a inspeção também era tida como instrumento de controle das ações dos professores — inclusive de aspectos da sua vida pessoal — e como forma de garantir que estes fossem cumpridores de seus deveres. O serviço de inspeção, pensado como

estratégia de controle, também passou por alterações significativas, se tornando uma peça basilar na consolidação da pretensa “nova” sociedade republicana que, embora apresentasse falhas, se fazia onipresente, inclusive no interior do estado.

Como já mencionado no decorrer de nossos estudos, as atividades de inspeção passaram por mudanças importantes, que ocorreram de modo mais efetivo e sistemático a partir do ano de 1902, momento no qual foram comissionados dois professores normalistas para realizarem essa atividade em municípios do interior do Estado. Um deles foi Hilario Maximo Sant’Anna, que iniciou sua trajetória profissional em Oeiras, e, após aprovação em concurso, atuou em escolas de Soure e Cametá. Sant’Anna também contribuiu para o debate pedagógico que ocorreu no primeiro Congresso Pedagógico do Pará e na elaboração de teses em conjunto com outros educadores. Sua trajetória culminou com a nomeação para cargos de como inspetor escolar e chefe do ensino teórico do Instituto Lauro Sodré, durante o governo de Augusto Montenegro entre 1901 e 1909.

Ao realizarmos a análise dos seus relatórios de inspeção, efetivados em escolas isoladas e grupos escolares, constatamos que, embora no âmbito do discurso o regime republicano tenha situado a educação como prioridade, as condições efetivas da sua oferta se mostraram bastante precárias, de modo especial no interior do estado. Ainda que as informações contidas nos relatórios de inspeção estejam frequentemente permeadas por seus juízos de valor, elas nos fornecem pistas cruciais sobre as concepções de ensino, de percepção acerca do trabalho docente e sobre os objetivos da educação primária no Pará. Por meio destes documentos, portanto, foi possível desvelar os significados atribuídos à escola e à formação dos alunos naquele contexto histórico.

É inegável que os relatórios de Sant’Anna constituem fontes importantes de informações para compreender os mecanismos que moldaram a organização da educação paraense na virada do século XIX para o século XX. Nestes documentos, observamos que os inspetores exerciam um papel central na fiscalização das escolas, avaliando aspectos como a qualificação dos professores, a qualidade do ensino, as condições físicas das escolas, o desempenho dos alunos e a adequação dos recursos materiais ali existentes. Além disso, os inspetores eram responsáveis por elaborar relatórios estatísticos detalhados sobre as escolas e seus alunos. Deste modo, foi por meio dessas inspeções que se evidenciou a materialização do poder disciplinar, caracterizado pelo olhar hierárquico e pelo exame minucioso das escolas e de seus integrantes. Essas duas categorias, muitas vezes interligadas, permeavam as práticas dos inspetores, revelando a forma como o Estado buscava exercer o controle e a padronização sobre a instrução pública do Estado.

No ano de 1902, Hilário visitou 5 (cinco) grupos escolares e 106 (cento e seis) escolas isoladas, produzindo a descrição detalhada de cada uma delas e de seus respectivos professores, além de registrar suas impressões no decorrer da fiscalização, o inspetor também conversava com a comunidade, o que lhe permitia coletar informações, pontos de vista, juízos, visões, queixas, elogios e opiniões que seriam levadas em consideração na consumação de uma avaliação mais completa do trabalho docente e das condições escolares, considerando não apenas os aspectos pedagógicos, mas também o contexto social em que a escola estava inserida e, obviamente, do trabalho desempenhado pelos professores. Nesta perspectiva, nosso trabalho não está centrado na efetividade ou nos aspectos formais da inspeção escolar, mas, sobretudo, na ideia que mobilizou sua organização no estado enquanto dimensão de um sistema de controle e fiscalização da instrução pública que tinha como fim último o controle das atividades docentes. A própria visita do inspetor e a elaboração de um relatório público com suas avaliações sobre o desenvolvimento da educação, citando nominalmente as escolas e seus respectivos professores, tornam a escola mais visível e a atuação do docente mais explícita, sujeitas a um julgamento que poderia ser considerado mais fundamentado e isento, mas que deixa patente o atributo de um esforço para controlar e disciplinar os envolvidos na ação escolar.

Evidentemente as discussões aqui realizadas não esgotam as possibilidades de problematização do tema tratado, uma vez que este possui alta complexidade, da mesma forma que são possíveis e viáveis novos olhares e reflexões sobre o assunto. Ao contrário, esperamos que este trabalho possa servir como ponto de partida para novas investigações e discussões sobre aspectos como a perspectiva de gênero nas práticas de inspeção, o papel das famílias no processo educativo e a análise da materialidade escolar descrita nos relatórios, entre outras. Todas dignas da preocupação de historiadoras e historiadores da educação que se impõem como missão aquilo que Eric Hobsbawm já defendia para a profissão: “os historiadores são recordadores profissionais daquilo que os cidadãos querem esquecer”.

FONTES

A PROVINCIA DO PARÁ. **Jornal**. 1905.

BRASIL. **Lei de 1º de outubro de 1828** – Dá nova forma as Câmaras Municipais, marca suas atribuições, e o processo para a sua eleição, e dos Juizes de Paz. In: Coleção das Leis do Império do Brasil de 1828. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1878.

BRASIL. **Lei Imperial de n. 40**, de 3 de outubro de 1834. Dispõe sobre o poder do presidente de província. Coleção de Leis Império do Brasil do ano de 1834. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1866.

O JORNAL. **Jornal**. 1905.

O PARÁ. **Jornal**. 1998.

PARÁ. **Boletim da Instrução Publica do Estado do Pará. Tomo I** – 1905 – Num. 1 (Março-Maio). Pará. Imprensa Official, 1905.

PARÁ. **Decreto 1190**, de 17 de fevereiro de 1903. Reorganisa o ensino primario do Estado. 1903-A.

PARÁ. **Decreto 625**, de 2 de Janeiro de 1899. Reorganisa o ensino primario do Estado. Belém, 1899.

PARÁ. **Discurso**, que o Presidente da Provincia do Pará fez a abertura da 1.ª Sessão da Assembleia Provincial no dia 2 de março de 1838 (p. 3-42). Pará: Typographia Restaurada de Santos, 1838.

PARÁ. **Mensagem do Dr. Augusto Montenegro Governador do Estado**. Em 10 de setembro de 1901. Belém, 1901b.

PARÁ. **Mensagem do Dr. Augusto Montenegro Governador do Estado**. Em 7 de setembro de 1902. Belém, 1902.

PARÁ. **Mensagem do Dr. Augusto Montenegro Governador do Estado**. Em 7 de setembro de 1903. Belém, 1903b.

PARÁ. **Mensagem do Dr. Augusto Montenegro Governador do Estado**. Em 7 de setembro de 1904. Belém, 1904.

PARÁ. **Mensagem do Dr. Augusto Montenegro Governador do Estado**. Em 7 de setembro de 1905. Belém, 1905.

PARÁ. **Mensagem do Dr. Augusto Montenegro Governador do Estado**. Em 7 de setembro de 1906. Belém, 1906.

PARÁ. **Mensagem do Dr. José Paes de Carvalho Governador do Estado**. Em 1 de fevereiro de 1900. Belém, 1900.

PARÁ. Mensagem do Dr. José Paes de Carvalho Governador do Estado. Em 1 de fevereiro de 1901. Belém, 1901a.

PARÁ. Regulamento Geral da Instrução Pública e Ensino Especial do Estado do Pará. Belém: Imprensa Tavares Cardoso, 1890a.

REVISTA A ESCOLA. A instrução publica nos municípios da Vigia, S. Caetano, Curuçã, Marapanim, Maracanan e Salinas. Relatório apresentado ao dr. Genuino Amazonas de Figueiredo, Secretário de Estado da Justiça, Interior e Instrução Publica pelo professor Hilario Maximo de Sant'Anna, 1902a.

REVISTA A ESCOLA. A instrução publica nos municípios de Cameté, Mocajuba, Baião, Igarape-Miry e Moju. Relatório apresentado ao dr. Genuino Amazonas de Figueiredo, Secretário de Estado da Justiça, Interior e Instrução Publica pelo professor Hilario Maximo de Sant'Anna, 1902b.

REVISTA A ESCOLA. A instrução publica nos municípios de S. Domingos da Boa-Vista, S. Miguel do Guamá, Irituia, Ourém e Bragança. Relatório apresentado ao dr. Genuino Amazonas de Figueiredo, Secretário de Estado da Justiça, Interior e Instrução Publica pelo professor Hilario Maximo de Sant'Anna, 1902c.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. O que é dispositivo? **Revista Outra Travessia**. Trad. de Nilcéia Valdati. Revista de Literatura, PPGL/UFSC, Florianópolis, n.5, p. 9-16, 2005. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/12576/11743> > Acesso em 15 de agosto. 2011.
- AMADO, Janaína. História e Região: reconhecendo e construindo espaços. In: SILVA, Marcos (Org.). **República em Migalhas: História regional e local**. São Paulo: Marco Zero, 1990.
- BACELLAR. C. **Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos**. Fontes Históricas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- BARBOSA, Etienne Baldez Louzada. **Por terra, por água, pela leitura: as conexões dos responsáveis pela inspeção e instrução pública no Paraná (1854-1890)**. 2016. 480 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.
- BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. O serviço de inspeção escolar e a funcionarização pública da profissão docente no século XIX. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 36, 2017. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818362017041/pdf>. Acesso em: 02 Dez. 2019.
- BARROS, José D'Assunção. **O projeto de Pesquisa em História: da escolha do tema ao quadro teórico**. Petrópolis: Vozes, 2015.
- BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827, sancionando Ato do Poder Legislativo. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1827 – Primeira parte. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional 1827.
- BRASIL. Lei de 01 de outubro de 1828. Dá nova forma às Câmaras Municipais, marca suas atribuições, e o processo para a sua eleição, e dos Juizes de Paz. Lei. Rio de Janeiro, Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38281-1-outubro1828-566368-publicacaooriginal-89945-pl.html. Acesso em: 10 set. 2021.
- BRASIL. Congresso. Senado. Constituição (1891). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 24 de fevereiro de 1891. 1. ed. Rio de Janeiro, RJ.
- BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Arquitetura e espaço escolar: o exemplo dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928). In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (Org.). **História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: STHEPANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil - Vol. III - Século XX**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BLOCH, March. **Apologia da História ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOTH, Sérgio José. República e escola primária: uma comparação da história da educação entre Maranhão, Minas Gerais e Mato Grosso (1889-1930). 2013. 222 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

CÂNDIDO, Renato Marcílio. **A Máquina de festejar**: seus usos e configurações nas escolas primárias brasileiras e portuguesas (1890-1930). 2012. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

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. **Os bestializados**: o Rio de Janeiro e a República que não foi. 3 Ed. São Paulo, Companhia das Letras, 1987.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas**: o imaginário da República no Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

CARVALHO, Carlos Henrique de. A história local e regional: dimensões possíveis para os estudos histórico-educacionais. **Cadernos de História da Educação**, n. 6, 2007.

CELLARD, André. A análise documental. In: Jean Poupart, et al. (orgs). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2012.

COELHO JUNIOR, Nelson Maurilio. **ENTRE A CANETA DO LEGISLADOR E A VIGILÂNCIA DO INSPETOR**: as correspondências de elpídio barbosa no arquivo do colégio coração de Jesus (florianópolis, 1939/1949). 2018. 250 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

COIMBRA, Adriana Modesto. **A cidade como narrativa: Francisco Bolonha e o papel da arquitetura e da engenharia no processo de modernização da cidade de Belém – 1897-1938**. 2014. 316 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

CORSETTI, Berenice. Cultura política positivista e educação no Rio Grande do Sul/Brasil (1889/1930). **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 31, p. 55-69, jul/dez, 2008.

COSTA, Edivando da Silva. **Civilizar a nação pela instrução pública: formação de professores e ensino primário no Pará (1891-1909)**. 2015. 119 f. 2015. Dissertação. (Mestrado em História Social da Amazônia)-Universidade Federal do Pará, Belém.

CUNHA, Marly Solange Carvalho da. **"Matutos" ou astutos? oligarquia e coronelismo no Pará republicano (1897-1909)**. 2008. 115 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em História Social da Amazônia, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

DAMASCENO, Alberto. A historiografia da educação brasileira, o período pombalino e o Diretório de 1757. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 14, n. 55, p. 104–116, 2014. DOI: 10.20396/rho.v14i55.8640464. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640464>. Acesso em: 14 mar. 2022.

DAMASCENO, A. Notas sobre a reforma pombalina da instrução em Portugal e na América portuguesa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 14, n. 60, 2015. DOI: 10.20396/rho.v14i60.8640565. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640565>. Acesso em: 4 Jul. 2023.

DAMASCENO, Alberto *et al.* Independência e instrução pública na Província do Grão Pará. In: MORAIS, Aline (Org.). **História da Educação e projetos de Brasil no processo de independência**. Curitiba: Appris, 2022.

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, n. 1, 2019.

DAMASCENO, Alberto; SANTOS, Emina; ALMEIDA, Karla. Povo civilizado e cidadãos de um País livre: República, Educação e Cidadania nas prescrições didático- cívicas de Hygino Amanajás In: DAMASCENO, Alberto; ALMEIDA, Karla (Org.). **Do Luso Grão ao Estado do Pará: a educação pensada historicamente**. Curitiba: Appris, 2023.

DOS SANTOS, Darlene Monteiro. FRANÇA, Maria. do Perpetuo Socorro. Gomes. de Souza. Avelino de. A imprensa pedagógica e educação no Pará em dias de República: a revista A Escola e a Revista do Ensino como instituições de formação (1900-1912). **Revista História Da Educação**, 2020.

DOURADO, Viviane Bezerra. **Diretrizes disciplinares para um sacerdote do ensino: a disciplinarização do trabalho docente nos regulamentos de ensino do Pará republicano (1890-1896)**. 2022. 75 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2022.

DUARTE, Antonio Valdir Monteiro. **Órfãs e desvalidas: a formação de meninas no Orphanato Municipal de Belém do Pará (1893-1931)**. 2013. 278f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

DUARTE, Gerson Constância. **O Espírito Santo na Primeira República: as políticas liberais na educação e seus reflexos na sociedade**. Editora Dialética, 2023.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane; VEIGA, Cynthia; FARIA FILHO, Luciano. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolar em Belo Horizonte (1906/1918)**. Uberlândia: EDUFU, 2014

FERREIRA, Ana Emília Cordeiro Souto. **Organização da instrução pública primária no Brasil: Impasses e desafios em São Paulo, no Paraná e no Rio Grande do Norte**. 2013. 372f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A Verdade e as Formas Jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

FRANÇA, Maria. A implantação dos grupos escolares no estado do Pará. *In: VII Congresso Brasileiro de História da Educação: História das Instituições e Práticas Educativas*. Cuiabá: 2013.

FREIRE, Vitória Chérída Costa; PAULA, Karolynne Barrozo de. A institucionalização do método Lancasteriano durante o império brasileiro. *In: XII Encontro Cearense de História; Encontro Nacional do Núcleo de História e Memória da Educação da Educação*. Fortaleza: 2013.

FREITAS, Marcos Cezar. Educação brasileira: dilemas republicanos nas entrelinhas de seus manifestos. *In: STHEPANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara Orgs.* **Histórias e memórias da educação no Brasil - Vol. III - Século XX**. Petrópolis: Vozes, 2005.

GOMES, Denise Lemos. **A ação inspetora no Brasil ao longo da história da educação – análise dos termos de visita do grupo escolar senador vergueiro (1919-1950)**. 2014. 161 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2014.

GONÇALVES NETO, Wenceslau. A documentação oficial de Uberabinha e a compreensão da educação em Minas Gerais e na região do Triângulo Mineiro. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 1, n. 1, 2002.

GONDRA, José. **A emergência da Escola**. São Paulo: Cortez, 2018.

GOUVEA, Maria Cristina Soares; SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. Condições de instrução da infância: entre a universalização e a desigualdade. *In: ARAUJO, José Carlos Souza et al. (Orgs.)*. **Escola primária na primeira república (1889-1930): subsídios para uma história comparada**. São Paulo: Junqueira e Marin, 2012.

GREIVE, Cynthia. A escola e a República: o estadual e o nacional nas políticas educacionais. **Rev. Bras. Hist. Educ.**, Campinas, v. 11, n. 1, p. 143-178, 26 jan. 2011.

KLEIN, Roseli. O controle das instituições escolares primárias através dos inspetores de ensino no período republicano. *In: Anais da XII Jornada do HISTEDBR*. Caxias: 2014. Disponível em:

http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada12/artigos/11/artigo_eixo11_132_1408565125.pdf_Acesso em: 06 Mar. 2020.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigações: UNAD**, Bogotá, n. 14, p.55-73, 2015.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora UNICAMP, 1990.

LIGEIRO, Dulcinéia Conceição. **A inspeção escolar no estado de São Paulo: análise de termos de visitas (1922 – 1966)**. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2014.

LIMA, Glaura Teixeira Nogueira; DANTAS, Sandra Mara. Pelo progresso, por uma cidade ideal: ensino e gestão municipal em Araxá, nos primeiros anos da república. In: GONÇALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Carlos Henrique (Orgs.). **Ação Municipal e Educação na Primeira República**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2015.

LOBATO, Sidney da Silva. **Educação na fronteira da modernização: a política educacional no Amapá (1944-1956)**. Belém: Paka-Tatu, 2009.

MARTINS, Rosa Maria de Sousa. **A organização da instrução em Minas Gerais: o inspetor escolar enquanto agente do projeto racionalizador mineiro (1906-1938)**. 2014. 198 f. Tese (Doutorado em Educação - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014).

MAZZINI, João Lucio. O higienismo na instrução pública paraense entre 1890 e 1900. 2021. 110 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.

MONARCHA, Carlos. A instrução pública nas vozes dos portadores de futuro. **Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia**, 2016.

MORAES, Bárbara Danielle Damasceno. **Vilas, 'logares' e cidades: a história da educação rural do Pará na Primeira República – 1889 a 1897**. 2013. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: Editora Edusp, 2009.

NAPOLITANO, Marcos. **História do Brasil República da queda da Monarquia ao fim do Estado Novo**. São Paulo: Contexto, 2018. 174 p.

NASCIMENTO, Dorval do. Escola, nação, patriotismo: inspeção escolar e promoção da cultura cívica nas escolas primárias de Santa Catarina (1900-1930). **Roteiro**, Joaçaba, v. 35, n. 2, 2010. Disponível em: https://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/viewFile/252/pdf_41. Acesso em: 06 Fev. 2022.

NERY, Vitor Sousa Cunha. **Instrução Pública Primária Na Província Do Pará Na Segunda Metade Do Século XIX**. 2013. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

NEVES, Fátima Maria. **O método Lancasteriano e o projeto de formação disciplinar do povo (São Paulo, 1808-1889)**. 2003. 293 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2003.

MELO, Clarice Nascimento de. Escola mista nos primeiros anos da República: das Escolas Isoladas aos Grupos Escolares (Pará/Brasil, 1890-1901). **Cadernos de História da Educação**, v. 20, 2021.

OLIVEIRA, Sandra Maria de. **Grupo escolar em Minas Gerais: análise da legislação da Primeira República (1906-1924)**. 2012. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PANTOJA, Suellem Martins. A organização do ensino primário municipal no governo de Antonio Lemos. 2021. 101 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.

PIMENTA, Adriene Suellen Ferreira. **Educação de meninas no Orfelinato Paraense**. 2013. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

PINHEIRO, Marinaldo Pantoja. **Instruir e civilizar: educação de crianças no Grupo Escolar de Igarapé-Miri, Pará (1904-1943)**. 2017. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2018.

PINHEIRO, Welington da Costa; MATOS, Lucília da Silva; FERNANDES, Roseane do Socorro da Silva Matos. O recreio no ensino primário e a educação dos corpos na infância (PARÁ, 1890-1918). **Rev. Educ. Questão**, Natal, v. 61, n. 67, e-31022, jan. 2023.

RESCHKE, Monika de Azevedo. **A administração do Grupo Escolar Benjamin Constant no contexto da década de 20 da Primeira República no Pará**. 132f. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

RIZZINI, Irma. **O cidadão polido e o selvagem bruto: a educação dos meninos desvalidos na Amazônia Imperial**. 2004. 444f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

SANTI, Denise Naiara. SHELBAUER, Regina. CASTANHA, André Paulo. O sistema de inspeção do ensino na primeira metade do século XX no Paraná. **Educação em Revista**, v. 38, 2022.

SANTOS, Darlene da Silva Monteiro dos. **A arte de civilizar: a educação cívico-patriótica na revista a Escola e na revista do ensino no Pará republicano (1900-1912)**. 2018. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2018.

SANTOS, Darlene Monteiro dos; FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de. A imprensa pedagógica no Pará em dias de República: a revista a escola e a revista do ensino como instituições de formação (1900-1912). **História da Educação**, [S.L.], v. 24, n. 0, p. 1-30, 06 jan. 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/92639>.

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

SAVIANI, Dermeval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Breves Considerações sobre fontes para a história da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura do (Orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2017.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do longo século XX brasileiro. In: SAVIANI, Demerval *et al.* **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHIMMELPFENG, Regina Maria. Retocando Imagens: a Escola Alemã/Colégio Progresso (1930-1945). In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. História da educação, arquitetura e espaço escolar. São Paulo: Cortez, 2005.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação escolar na primeira república: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Tempo**, v. 13, n. 26, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v13n26/a03v1326.pdf>. Acesso em: 06/04/2020.

SILVA, Gercina Ferreira da. **Instituto Santo Antônio do Prata (1898-1921): Missionários Capuchinhos e a Educação de Meninas índias no Município de Igarapé-Açú/PA**. 2019. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2019.

SILVA, João Carlos da. **O amor por princípio, a ordem por base e o progresso por fim: as propostas do Apostolado Positivista para a educação brasileira (1870-1930)**. 2008. 227 f. Tese (Doutorado) – Doutorado em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

SILVA, Gleidson; AMORIM, Simone Silveira. Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial (1549-1759). **Interações**, Campo Grande, v. 4, n. 18, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/tGGWx3Dp58Sx3FmY8trzGyR/?lang=pt#>. Acesso em: 20 Mai. 2022.

SOUSA, Marlucy do Socorro Aragão de. **O mobiliário escolar na instrução pública primária do Pará na primeira República: entre as “vitrines do progresso” e o “estado de ruínas**. 2019. 255f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

STAVRACAS, Isa. História cultural e história da educação: caminhos das histórias. In: BAUER, Carlos. **Teoria da História: A Educação no Brasil**. Jundiaí. Paco Editorial, 2011.

TAYLOR, Dianna. **Michel Foucault: Conceitos Fundamentais**. Petrópolis: Vozes, 2018.

VIANA, Luana Costa. **A Colonização de corpos, corações e mentes: educação e higienismo em escritos de periódicos pedagógicos no Pará (1891-1912)**. 2015. 235f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2006

VINÃO FRAGO, Antonio. Espaços, usos e funções: a localização e a disposição física da direção escolar na escola graduada. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.