

## **CONTROLE E DISCIPLINA NOS REGULAMENTOS DE ENSINO DO PARÁ REPUBLICANO (1890-1896)**



<https://doi.org/10.56238/arev6n4-441>

**Data de submissão:** 27/11/2024

**Data de Publicação:** 27/12/2024

### **Viviane Dourado**

Mestra em Currículo e Gestão da Escola Básica

Universidade Federal do Pará

E-mail: vivianedrd2@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5379-2289>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/649264297576057>

### **Alberto Damasceno**

Doutor em Educação

Universidade Federal do Pará

E-mail: albertofdamasceno59@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1620-6735>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6324178073896482>

### **Suellem Pantoja**

Mestra em Currículo e Gestão da Escola Básica

Universidade Federal do Pará

E-mail: smartinspantoja@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9646-586X>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7313830922821427>

### **Monika Reschke**

Doutora em Educação na Amazônia

Universidade Federal do Pará

E-mail: reschkemonik@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4756-9179>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3833330713119333>

## **RESUMO**

Este artigo tem como objetivo analisar o processo de disciplinarização relativo à atuação do professor na escola primária no Pará, entre os anos de 1890 e 1896, por meio da identificação de como o professor era representado na legislação educacional e dos dispositivos legais que normatizavam tanto o controle quanto a fiscalização da ação docente no período estudado. O referencial teórico é composto por autores como Meneghetti e Sampaio, Napolitano, e Candiotti, os quais abordam o contexto político, econômico e social do Brasil no início do século XX – período no qual um processo de reurbanização estava ocorrendo na cidade de Belém-PA –, além de Foucault, cujo pensamento apresenta as relações de poder disciplinador intrínsecas ao processo educativo. No que diz respeito à proposição metodológica, a presente investigação lança mão da pesquisa documental. Portanto, são utilizados como fontes da pesquisa: os Regulamentos de Ensino, publicados entre 1890 e 1896; o Relatório de

Instrucción Pública, de 1890. No decorrer da pesquisa, foi possível constatar que uma dimensão relevante da gestão da instrução pública daquele período era a tentativa explícita de impor um padrão de comportamento a professores por meio de dispositivos regulamentares que tinham essa finalidade.

**Palavras-chave:** Pará. Legislação educacional. Primeira República.

## 1 INTRODUÇÃO

A República trazia em seu discurso ideias de cidadania, civilidade e modernidade, além do desejo de se libertar dos “legados de um passado secular marcado pela dependência econômica do exterior, pelo mandonismo dos grandes proprietários de terras e pela escravidão” (NAPOLITANO, 2018, p. 8). Apesar disso, as ideias de República e liberdade que costumavam ser associadas desde o século XIX não se efetivaram no cotidiano do povo brasileiro, visto que muitos dos problemas remanescentes do regime monárquico não foram combatidos pela elite oligárquica republicana, pois “ela mesma se beneficiava dessas estruturas arcaicas” (NAPOLITANO, 2018, p. 8).

A educação do final do século XIX buscava obter eficiência e produtividade em seu principal objetivo: a formação do cidadão republicano. Para isso, os dirigentes precisavam garantir que o ideário republicano chegasse aos alunos, o que se realizaria através da atuação dos professores. Em meio a essas circunstâncias, foram promulgadas no Pará normas regulamentares, entre as quais estava o primeiro regulamento para a instrução pública, publicado em maio de 1890. Isso acontece em um contexto de significativo aumento da produção e comercialização do látex, razão do fortalecimento da economia gomífera da região, deflagrando um período de desenvolvimento, principalmente para as áreas centrais, como as cidades de Belém e Manaus, transformando-as em símbolos de riqueza e progresso.

Com este patamar de desenvolvimento econômico, o estado do Pará passou por mudanças importantes na sua organização cultural e administrativa, além de transformações significativas na paisagem urbana de sua capital, tudo em um contexto de profundas mudanças políticas com o início da República. Isso, porque “civilizar” os cidadãos paraenses era uma das maiores preocupações do novo regime e, nesta medida, além da economia, era preciso desenvolver a educação, em especial o comportamento e os hábitos de vida da população no que tange à saúde e à instrução pública, de modo a torná-la moderna e civilizada.

Naquele período, os republicanos desejavam se livrar dos “atrasos” deixados pelo Império, a fim de lograrem construir uma sociedade na qual as pessoas vissem o novo regime como uma forma superior de governo. Nesses termos “a educação se constituía no instrumento mais eficaz para a adaptação da recém-criada República às premissas da ordem e do progresso” (DAMASCENO, 2021, p. 3) e era o meio mais eficiente para formar cidadãos civilizados e patriotas.

Não obstante, a escola, antes do período citado, já representava uma dimensão bastante integral do poder disciplinar utilizado para alcançar os objetivos da República nascente, pois era nela que se persuadia o aluno a adotar uma conduta considerada normal e adequada, de modo que, a cada ato cometido que fosse considerado transgressor ao padrão desejado, “torna-se necessário e urgente

discipliná-lo, quer dizer, transformá-lo num aluno dócil e útil. Tudo isso para que ele seja, no futuro, um homem de bem, honesto, sim, mas fundamentalmente trabalhador e obediente” (MENEGETTI; SAMPAIO, 2016, p. 137).

Foi segundo essa perspectiva que o professor, como agente responsável pela formação desse indivíduo, teve sua profissão balizada por normas e diretrizes que buscavam garantir um determinado tipo de educação para a população, consignado por meio de dispositivos de controle e fiscalização. Por conseguinte, considerando a importância do controle e da fiscalização do trabalho docente e os dispositivos utilizados para sua tentativa de efetivação durante os primeiros anos da República, o tema central deste artigo consiste no questionamento acerca do processo de disciplinarização da atuação do professor nas escolas primárias do Pará entre 1890 e 1896.

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

Ao longo do nosso levantamento, foram coletadas fontes que se referem a diferentes tipos de informação. Primeiramente, tivemos fontes classificadas como registros de testemunhas diretas, como é o caso dos relatórios mencionados anteriormente, e as que foram elaboradas por autoridades constituídas, a exemplo da legislação educacional vigente à época.

A partir deste levantamento, definimos como marco inicial da pesquisa o ano de 1890, pois no mês de maio daquele ano foi publicado o primeiro regulamento republicano que visava a organizar a instrução pública, ainda durante o governo provisório de Justo Chermont. Esse documento é digno de destaque por visar a suprir a necessidade de reorganizar a instrução pública no estado, especialmente o ensino primário. Como marco final de nosso recorte histórico, escolhemos o ano de 1896, quando foi publicada a última lei dirigida à organização do ensino público do governo de Lauro Sodré, o primeiro a ser eleito, mesmo que de forma indireta, pelo Congresso.

Tendo em vista a importância do professor na organização e consolidação do regime republicano nos âmbitos nacional e estadual, nossa pretensão foi analisar as fontes relacionadas com foco nas prescrições acerca da profissão docente na legislação, especialmente entre maio de 1889 e maio de 1896, período no qual foram publicados quatro regulamentos de ensino e o relatório de José Veríssimo sobre a instrução pública no Pará.

Como suportes teóricos da nossa análise, dialogamos com textos que discutem o poder disciplinador a partir de uma leitura das ideias de Michel Foucault, intelectual que investigou como essas relações de poder disciplinador são intrínsecas ao processo educativo.

Partindo da ideia de que o poder se desenvolve a partir das relações sociais e que não está apenas em um lugar ou de posse de um sujeito, bem como que o poder disciplinar é uma forma de fabricar corpos dóceis e úteis, analisamos as fontes disponíveis levando em consideração os elementos do poder disciplinar destacados por Foucault, isto é: a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame. Além disso, trabalhamos também com a ideia de uma instrução civilizadora, que era objetivo dos republicanos à época.

## **2 A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO E O PROFESSOR NO FINAL DO SÉCULO XIX NO PARÁ**

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

Foi com a intenção de organizar a instrução pública republicana que, em 7 de maio de 1890, o governador Justo Chermont baixou o Decreto nº 149 entre os atos do governo provisório, instituindo o Regulamento Geral da Instrução Pública e Ensino Especial do Estado do Pará (PARÁ, 1890a).

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

A norma promovia uma concentração de atribuições nas mãos do diretor geral da Instrução. A exemplo disso, algumas das tarefas que lhe cabiam como profissional de confiança do governador eram: o estudo, a aplicação e a prática de todas as questões referentes à instrução pública; a posse dos professores e outros funcionários do serviço público; e a promoção direta e indireta da instrução do estado. Além das já citadas prerrogativas, tinha a função de impor as multas por descumprimento de regras nas escolas da capital, produzindo um efeito de poder caracterizado “como o autocontrole dos gestos e atitudes, [que] são produzidos não somente pela violência e pela força, mas sobremaneira pela

sensação de estar sendo vigiado” (CANDIOTTO, 2012, p. 20). Este fato nos remete à ideia foucaultiana de que a vigilância é um dos artifícios mais efetivos da disciplina, na medida em que o poder é produzido em grande parte pela percepção de se estar sendo vigiado.

Em menos de dois meses, em julho de 1890, o então diretor geral da instrução pública, José Veríssimo, obedecendo ao disposto no Regulamento Geral, publicou um regulamento escolar com programas de ensino, horários, instruções e direções para o funcionamento das escolas públicas primárias do estado. Este documento detalhava diretrizes principalmente para professores, incluindo disposições sobre seu comportamento e sobre como eles deveriam tratar seus alunos. Tal cuidado pode ser atribuído à importância dada ao professor com base na ideia de que “a formação de um cidadão patriótico, devoto e obediente perpassava, segundo os idealizadores, pela educação, um dos principais instrumentos responsáveis pela criação da sociedade que se pretendia, da ordem e do progresso” (COSTA, 2015, p. 9).

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

Com a mudança do governo de Justo Chermont para o de Lauro Sodré, não se observaram mudanças estruturantes, uma vez que permaneceram aspectos os quais deveriam ser abordados com maior intensidade e que exigiam um ordenamento mais circunstanciado. Isso resultou em um regulamento mais detalhado e minucioso, mantendo, entretanto, “em suas bases o Regulamento de 7 de maio de 1890, que moralmente e materialmente levantou o nível do ensino entre nós” (PARÁ, 1891, p. 317). Deste modo, em 13 de julho de 1891, o novo governador, Lauro Sodré, reorganizava a instrução pública do estado por meio do Decreto nº 372 (PARÁ, 1891), a partir do qual o ensino público passava a ser composto por ensino primário, ensino normal, ensino secundário, e ensino profissional e técnico.

Evidentemente, toda essa organização não faria sentido se o governo não desse uma atenção especial ao agente principal de toda sua estratégia, o professor. Ele seria uma engrenagem central, a única capaz de fazer todo o sistema funcionar de acordo com o previsto e instituído pelos republicanos,

cujo governo acreditava na tese da instrução como alicerce da pátria e, como consequência, admitia a relevância que o profissional docente teria nesse processo. Era indiscutível que sua atividade contribuía não somente para a formação escolar dos alunos, mas, sobretudo, exercia influência no desenvolvimento da pessoa enquanto cidadão “útil” à nação.

Nesta linha de raciocínio, a difusão do ideário pedagógico positivista/republicano seria mais ágil, prático e abrangente com o uso das revistas pedagógicas, verdadeiros instrumentos de veiculação da sua hegemonia naqueles tempos. Esses impressos tinham o escopo de “aperfeiçoar” o professor, investindo “na ‘atualização’ da sua prática docente por meio de materiais de circulação periódica, nos quais eram apontadas as novas formas de ensinar velhos e novos conteúdos” (MORAES; COSTA, 2014, p. 136).

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

Além dos deveres, os regulamentos relacionavam faltas as quais os professores deveriam evitar, estando dispostas entre essas faltas as obrigações, isto é: a negligência e desídia no cumprimento de seus deveres; o desrespeito aos regulamentos e às autoridades; a falta às aulas por mais de três dias durante um mês, sem motivo justo; o mau comportamento como cidadão; e as reincidências nas faltas específicas. Cometendo essas faltas, caberiam aos professores punições, como “multa, admoestação, reprehensão verbal, reprehensão escripta, suspensão até quinze dias sem vencimentos, suspensão até tres meses sem vencimentos, remoção da cadeira ou localidade, demissão” (PARÁ, 1890a, art. 144).

Todo esse cuidado disciplinador adquiriria maior importância na medida em que os programas de ensino se concretizassem por meio do trabalho docente. Desta forma, a inspeção poderia ser considerada como uma estratégia do Estado para identificar se este trabalho estava acontecendo da forma esperada pelo governo no âmbito da instrução da população. É claro que isso pode ser visto como um “mecanismo de controle da prática docente e, nesse sentido, ocasionaria perda no valor profissional, uma vez que ele seria apenas um instrumento de interferência do estado no contexto social” (FREITAS; DURÃES, 2013, p. 107).

As normas de conduta disciplinadora dos professores não se aplicavam apenas ao seu modo de ensinar, mas a tudo aquilo que pudesse interferir na sua imagem de cidadão republicano. O artigo 3º

do Regulamento Escolar do Ensino Primário de 1890 estabelece que “os professores, [deveriam] apresentar-se na escola decentemente vestidos, dando aos seus alumnos pela correccão e aceio de seu traje e porte uma lição moral. É-lhes prohibido apresentarem-se em chinellos” (PARÁ, 1890b). Da mesma forma, também lhes era expressamente proibido – quando em suas funções escolares – “fumar, ocupar-se de assuntos estranhos á escola, muito principalmente politicos e religiosos” (PARÁ, 1890b, art. 4).

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

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

Aos poucos, é possível perceber a tentativa de controle não só da ação docente, mas da vida própria do professor, para além de sua competência técnica, confirmado a ideia de que “o corpo dócil, efeito das disciplinas, é o mesmo corpo útil do operário da fábrica. O controle político do corpo é acompanhado de sua maximização produtiva na economia capitalista” (CANDIOTTO, 2012, p. 22). Talvez por essa razão, o Regulamento, no artigo 4º, realizava aos professores as proibições mencionadas acima, caracterizando uma busca pela produção de pessoas dóceis, úteis e obedientes, investindo sobre o corpo, “manipulando seus movimentos, gestos, comportamentos, criando nele um modus operandi. Produz, simultaneamente, de um lado, aptidão ou capacidade, e de outro, uma relação de sujeição” (MENEGHETTI; SAMPAIO, 2016, p. 136).

Outro aspecto vinculado à disciplina do corpo tratado no regulamento estabelece que

a primeira meia hora da entrada da manhã será em todas as escolas consagrada á inspecção de acceio, verificação do estado dos dentes, orelhas, cabello, unhas, dos alumnos, acompanhada de observações moraes e recommendações sobre a necessidade e hygiene dos cuidados corporaes (PARÁ, 1890b, art. 14).

Além disso, há a evidente prática de censura que se explicita no artigo 15, que estabelece que “nenhum livro ou brochura, impresso ou manuscrito, estranho ao ensino, poderá ser introduzido na escola sem a autorisação escripta do Director Geral” (PARÁ, 1890b, art. 15). Tudo isso nos permite

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

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

Identificamos ao longo deste documento como a direção geral se fazia presente, por meio de suas regras e proibições, no cotidiano escolar, desde a nomeação de tarefas mais administrativas até aquilo que julgava mais apropriado para as práticas escolares. A nosso ver, essas passagens se enquadram na crítica de Foucault a um poder disciplinador, como aquele que “fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)” (FOUCAULT, 2014, p. 135-136).

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

### **3 AS PRESCRIÇÕES DISCIPLINARES E O PODER DISCIPLINADOR**

Se concordarmos com Foucault (2014, p. 30) quando ele enuncia que “poder se exerce mais que se possui”, é possível afirmar que o poder não pertence a alguém, mas é circulante; não é um privilégio de indivíduos ou grupos, mas consequência de suas posições estratégicas no espectro social – daí ser mais adequado falar de relações de poder do que de poder propriamente dito. Além disso, este poder se manifesta de diversas formas, inclusive no que tange ao domínio e ao controle sobre as pessoas, por meio de métodos que viabilizam o controle meticoloso das ações do corpo e que possibilitam a submissão de suas forças para a construção de uma relação de docilidade-utilidade, relação que se intensifica se considerarmos seu exercício em uma sociedade de classes.

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

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

O corpo pode ser entendido tanto como objeto quanto como alvo da disciplina, uma vez que pode ser manipulado, modelado, treinado, e está suscetível às regras, tornando-se hábil e multiplicando suas forças. Assim, caracteriza-se como dócil “um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2014, p. 134). Em qualquer sociedade, os corpos podem estar presos a poderes, regras e normas que proíbem, obrigam e/ou limitam seus gestos e ações. Nesse sentido, Foucault diferencia a disciplina – como fórmula geral de dominação – da escravidão, pois a disciplina não se caracteriza por uma relação de apropriação dos corpos, mas pelo fato de “dispensar essa relação custosa e violenta obtendo efeitos de utilidade pelo menos igualmente grandes” (FOUCAULT, 2014, p. 135).

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

Um dos lugares onde esta disciplina se manifesta de modo pleno é a escola, ambiente no qual se busca a formação de comportamentos esperados, como a assiduidade nas atividades, o cumprimento dos horários, a obediência e dedicação às tarefas através dos regulamentos e normas para alunos, professores e outros usuários. Estes são mecanismos de controle sobre os indivíduos, que lhes impõem uma relação de obediência, constituindo-se, segundo Foucault (2014), como o que podemos chamar de “disciplinas”, a serem ativadas quando, por exemplo, um professor ou aluno foge aos padrões esperados, e se impõe a necessidade de estandardizá-lo, tornando-o um sujeito dócil e útil, operando dispositivos disciplinares que atuem para inibir comportamentos fora do esperado. Nesta medida, a disciplina não visa apenas a fazer com que os indivíduos respeitem as leis, normas e regulamentos;

antes, seu objetivo também é melhorar as habilidades, tornando os sujeitos mais úteis e produtivos, correspondendo aos anseios de quem os opõe.

Em síntese, a disciplina, por meio de seus mecanismos e técnicas, tende a tornar o exercício do poder menos custoso e a fazer com que seus efeitos tenham maior intensidade, para “em suma fazer crescer ao mesmo tempo a docilidade e a utilidade de todos os elementos do sistema” (FOUCAULT, 2014, p. 210-211). Em outras palavras, o conceito de poder disciplinar que utilizamos neste trabalho diz respeito àquele que, através de mecanismos de controle, busca fazer dos professores seres dóceis e úteis, fiscalizando seu comportamento e desempenho em todos os espaços da escola.

#### **4 O OLHAR HIERÁRQUICO E A VIGILÂNCIA DA ATUAÇÃO DO PROFESSOR**

Uma dimensão expressiva do olhar vigilante dizia respeito à obrigação, por parte dos professores, de elaborar relatórios, relatos e demais informes sobre o funcionamento e as ocorrências em seu estabelecimento de ensino, configurando um

movimento na reorganização do ensino elementar; especificação da vigilância e integração à relação pedagógica. O desenvolvimento das escolas [...], o aumento de seu número de alunos, a inexistência de métodos que permitissem regulamentar simultaneamente a atividade de toda uma turma, a desordem e a confusão que daí provinham tornavam necessária a organização dos controles (FOUCAULT, 2014, p. 172).

Isso pode ser relacionado à necessidade de recorrer-se à remessa periódica de mapas de alunos reportando matrículas, faltas, notas e outras informações, expondo os fatos principais ocorridos durante o ano, assim como os resultados dos exames. Todas estas eram obrigações que o professor deveria cumprir “escrupulosa e devotadamente” (PARÁ, 1890a, art. 142).

Por outro lado, mais de uma norma possuía dispositivos que incidiam sobre a vida extraescolar do professor. Havia ameaças de demissão se os mestres exercessem qualquer função, remunerada ou não, federal, estadual ou municipal, como aceitar cargo de eleição popular, fazer parte de comissão de partido político ou ter outra profissão que pudesse prejudicar os trabalhos escolares. Também era obrigado ao professor que, além das atividades inerentes ao fazer pedagógico, mantivesse-se vigilante, sendo advertido da seguinte forma: “durante o tempo determinado para as classes, não [poderia] o professor, sob qualquer pretexto, ser distraído de suas funções, nem ocupar-se de trabalho estranho aos seus deveres escolares” (PARÁ, 1890a, artigo 186).

Isso confirma a ideia de uma vigilância em rede, sendo, pois, verdade que a

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

Entretanto, o olhar vigilante não se limitava às prescrições escritas, uma vez que se estendia aos espaços por onde o professor transitava em sua tarefa de ensinar, inclusive no que se referia às condições higiênicas dos prédios escolares. Nessa perspectiva, uma primeira noção a ter importância para ao exercício da disciplina é a distribuição dos indivíduos no espaço, determinando seus “lugares” e limites, o que pressupõe uma “cerca, a especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo” (FOUCAULT, 2014, p. 139, ). Porém, essa ideia de encarceramento não é uma constante nem é indispensável nos aparelhos disciplinares, que trabalham de maneira muito flexível com o espaço. Segundo o princípio da localização imediata ou quadriculamento, propõe-se “cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo” (FOUCAULT, 2014, p. 140), a fim de evitar reuniões de grupos, analisar as pluralidades confusas, maciças ou fugidias. Desta forma, o espaço disciplinar se divide na mesma medida em que houver corpos ou elementos.

Foucault menciona a organização dos alunos por fileiras nas salas de aula (e até a disposição dos alunos nessas fileiras), nos corredores, nos pátios; a atribuição de notas em cada tarefa realizada, em cada prova; as avaliações semanais, mensais e anuais; a formação de classes por idade, alinhadas aos assuntos ensinados, com graus de dificuldade crescentes, entre outros. Tudo isso compunha um modo de dispor os alunos em um espaço serial de maneira a tornar mais fácil a observação e controle por parte do professor. Tratava-se de “uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. [...] Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (FOUCAULT, 2014, p. 144), de forma que, organizando-se os lugares e fileiras, o espaço acaba estabelecendo níveis e posições, o que pode garantir “a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia de tempo e dos gestos” (FOUCAULT, 2014, p. 145).

A disciplina presume a existência de um dispositivo que obrigue o exercício de um comportamento através do olhar, onde as “técnicas que permitem ver induzem a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam” (FOUCAULT, 2014, p. 168). A partir disso, desenvolve-se uma arquitetura concebida não mais para ser vista e admirada ou para observar o espaço externo, mas para propiciar o controle interior, para se observar os que se encontram dentro dos prédios, com

uma arquitetura que seria um operador para a transformação dos indivíduos: agir sobre aquele que abriga, dar domínio sobre seu comportamento, reconduzir até eles os efeitos do poder, oferecê-los a um conhecimento, modificá-los (FOUCAULT, 2014, p. 169).

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

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

O panoptismo é um dispositivo emblemático do poder disciplinar, pois automatiza e desindividualiza o poder, e todo aquele que está submetido ao campo de visibilidade está ciente disso, quando então se adequa facilmente às limitações impostas pelo poder, vigiando-se e controlando-se sozinho. O prédio panóptico torna-se então um espaço privilegiado para a experiência disciplinadora com pessoas, na medida em que permite a observação de comportamentos, a exemplo do diretor que teria a prerrogativa de “espionar” os professores, julgando seus comportamentos e impondo os métodos e sanções que julgassem necessários para corrigir ou reforçar atividades e procedimentos.

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

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

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

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

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

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

## **5 A SANÇÃO NORMALIZADORA COMO PARÂMETRO PARA COMPORTAMENTO DO PROFESSOR**

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

Na escola, por exemplo, é possível não apenas punir por causa do tempo (atrasos, faltas), com críticas à execução das atividades (desatenção, falta de cuidado), ao modo de ser (má educação, desobediência), com juízos sobre o corpo (gestos fora do padrão, sujeira) e sobre a sexualidade (imodéstia, indecência) (FOUCAULT, 2014). Também é possível utilizar diversos processos sutis, como punições que vão desde “castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações” (FOUCAULT, 2014, p. 175), penalizando até os desvios mais simples.

O castigo disciplinar tem como objetivos evitar e reduzir os desvios de comportamento, enquanto a punição é um sistema de gratificação-sanção, um “sistema que se torna operante no processo de treinamento e de correção” (FOUCAULT, 2014, p. 177). A disciplina recompensa através de promoções que possibilitam hierarquias, ao mesmo tempo em que executa a punição rebaixando os indivíduos desviantes do que é considerado normal.

Observamos estas características no artigo 25 do Decreto nº 149/1890, que dava um destaque especial às sanções, uma vez que apresentava no caput a orientação de que o voto do conselho era

apenas consultivo. Contudo, nas situações voltadas à “imposição ou relevação de multas ou penas disciplinares [...], seja aos professores por negligencia ou falta de cumprimento de deveres, seja a quaesquer cidadãos, por motivo de desrespeito ás disposições das leis escolares (PARÁ, 1890a, p. 74), o voto assumiria um peso decisório, caracterizando-se como sanção normalizadora para tornar possível a disciplinarização de todo o corpo docente, estabelecendo uma espécie de modelo a ser seguido.

Cabe ressaltar que, a partir das premissas foucaultianas, o padrão normativo não almeja apenas punir por punir, isto é, as sanções visavam, a um só tempo, normalizar e corrigir, transformando a punição de caráter corretivo em arrependimento, a exemplo do artigo 144 do Decreto nº 149/1890, o qual previa uma sequência de penas escalonadas aos professores, podendo ser de multa e até demissão. As penalidades constavam ao longo desse instrumento legal, e sua constante repetição proporcionava uma normalização de comportamentos que ressignificava o ato de punir. Este não se enquadrava exatamente na ideia de correção nem naquela de repressão, pois “a afirmação básica de Foucault é que não podemos conceber o poder apenas e tão somente como repressão” (GALLO, 2004, p. 85). Com isso, a arte normalizadora do poder disciplinar coloca em “funcionamento cinco operações bem distintas: relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir” (FOUCAULT, 2014, p. 179).

Ao longo da regulamentação analisada, foi possível identificar os elementos do poder disciplinar em diversos momentos, como, por exemplo, quando se estabelece que os professores públicos poderiam ser punidos caso faltassem com as suas obrigações, por negligência no cumprimento dos seus deveres, como também podiam ser punidos por “desrespeito aos regulamentos escolares, e ás auctoridaes prepostas á fiscalisação do ensino” (PARÁ, 1890a, p. 88).

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

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

na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal. É beneficiado por uma espécie de privilégio de justiça, com suas leis próprias, seus delitos especificados, suas formas particulares de sanção, suas instâncias de julgamento (FOUCAULT, 2014, p. 175).

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

No capítulo 14, em que são abordadas a disciplina e a economia escolar, logo em seu primeiro artigo, fica estabelecido que nenhuma classe poderia durar menos de trinta minutos ou mais de 45 e que, entre cada uma, era obrigatório um recreio de quinze minutos. Segundo o Artigo 191 do referido regulamento, estes recreios eram ocupados, tanto nas escolas de meninos quanto nas de meninas, “por exercicios physicos e jogos infantis dirigidos alternadamente pelo professor e adjunto, quando o houver” (PARÁ, 1890a, p. 94). Era estabelecido também que “durante o tempo determinado para as classes, não [poderia] o professor, sob qualquer pretexto, ser distraído de suas funcções, nem ocupar-se de trabalho estranho aos seus deveres escolares” (PARÁ, 1890a, p. 95). Sobre o material escolar, ficava estabelecido que só poderiam ser admitidos no ensino público primário os livros e compêndios aprovados pela Direção Geral da Instrução Pública (PARÁ, 1890a).

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

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

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

As sanções regulamentares paraenses estabeleceram o funcionamento de um sistema punitivo que deveria ser, aos poucos, incorporado às práticas de controle do aparelho estatal sobre as atividades escolares, uma vez que a aplicação de sanções legitimava o poder ao impor regras a todos os que

interferem em seu sistema. Por isso, compreendemos-las como instrumentos da ordem, pois “a disciplina traz consigo uma maneira específica de punir, e que é apenas um modelo reduzido do tribunal. O que pertence à penalidade disciplinar é a inobservância, tudo o que está inadequado à regra, tudo o que se afasta dela, os desvios” (FOUCAULT, 2014, p. 175-176).

A norma estabelecida na escola era uma regra, uma lei a ser obedecida e à qual todos deveriam se adequar, caso contrário, estariam sujeitos a castigos usados para corrigi-los e normalizá-los.

## **6 O EXAME ENQUANTO ARTICULAÇÃO ENTRE SABER, PODER E VISIBILIDADE**

O exame é um dos elementos que constituem o indivíduo como objeto de poder, pois é ele que, combinando vigilância hierárquica e sanção normalizadora, “realiza as grandes funções disciplinares de repartição e classificação, de extração máxima das forças e do tempo, de acumulação genética contínua, de composição ótima das aptidões” (FOUCAULT, 2014, p. 188). Trata-se de uma técnica da hierarquia que tem a função articulada de vigiar e de sancionar e, nesta condição, materializa-se como

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

Podemos identificar aspectos referentes ao exame no Decreto nº 149/1890, no qual foram estabelecidas diretrizes para a realização de concursos para as escolas de segunda e terceira entrância, e determinados os critérios que os candidatos deveriam atender para concorrer às vagas. Os concursos eram realizados em até oito dias após a finalização do período de inscrição e suas provas aconteciam sob uma banca examinadora que deveria, obrigatoriamente, contar com a presença de um professor de Pedagogia, além de acontecer na presença dos membros do Conselho Superior, sendo presidida pelo diretor geral da Instrução Pública.

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

Após o término do exame e do julgamento dos candidatos, era elaborado pela comissão um parecer acompanhado de um ofício, que era encaminhado pelo diretor geral ao governador, para posterior nomeação entre os três mais qualificados. A partir desse protocolo, é possível observar que

os exames se constituíam como formas de estabelecer “uma comparação perpétua de cada um com todos, que permite ao mesmo tempo medir e sancionar” (FOUCAULT, 2014, p. 182), de maneira que os “mais adaptáveis” aos anseios da hierarquia eram os escolhidos para ocupar os cargos públicos. Nesse contexto, também é possível considerar o exame como um processo cujo espectro é muito mais amplo do que um simples conjunto de perguntas e respostas.

Além dos conselhos escolares que eram responsáveis pela fiscalização das escolas da capital, temos também a presença da figura dos inspetores escolares, que eram incumbidos de realizar as visitas nas escolas do interior ao menos duas vezes por ano, tendo eles o dever de assistir a aulas, inspecionar os estabelecimentos, verificar arquivos, lavrar termos de visitas, verificar os livros das escolas e apresentar ao diretor geral relatórios circunstanciados de sua inspeção.

Ao observarmos as atribuições dos inspetores escolares, é possível identificar aspectos que estão diretamente ligados ao controle do trabalho do professor, cujo objetivo era verificar o quanto aquele sujeito seguia as determinações advindas do governo, ou seja, seu nível de obediência.

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

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

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento desta investigação, propusemo-nos a analisar o processo de disciplinarização do trabalho docente nas escolas primárias do Pará entre 1890 e 1896. Ao longo de nosso estudo, constatamos que uma dimensão marcante da gestão da instrução pública daquele período era a tentativa – explícita – de impor um padrão de comportamento a professores por meio de dispositivos regulamentares que atuavam neste sentido. Daí a intensa prática de controle e fiscalização sobre o acesso de professores à carreira, sobre os conteúdos e programas a serem ministrados, sobre a formação de seu perfil profissional e outros aspectos referentes ao seu papel e função no ordenamento do sistema.

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

Esses procedimentos se irradiavam para além do espaço físico, sendo também perceptíveis em uma intensa divisão do tempo, buscando a garantia de uma qualidade através do controle ininterrupto, pressão de fiscais e supressão de tudo o que pudesse perturbar e distrair os indivíduos, constituindo um sistema disciplinar que funcionava com base nas penalidades e nos privilégios. Na escola, por exemplo, era possível punir sob vários pretextos: o tempo (atrasos, faltas); a execução das atividades (desatenção, falta de cuidado); o modo de agir (má educação, desobediência) e de ser (juízos sobre o corpo, gestos fora do padrão, falta de higiene); ou mesmo em relação à sexualidade (imodéstia, indecência).

No que se refere às prescrições para a organização da instrução, a leitura crítica da legislação vigente à época nos permite afirmar que elas estabeleciam uma organização pioneira e detalhada, composta por dois regulamentos que se complementavam, estabelecendo os níveis de ensino e as escolas apropriadas para cada um deles.

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

Por fim, quanto ao exame, este se apresentava como ponto central de processos que constituíam o indivíduo como efeito e objeto de poder/de saber. Em outras palavras, enquanto mecanismo de controle, podemos dizer que o exame não apenas permitiu avaliar de modo coletivo, como também possibilitou que cada sujeito fosse olhado como um caso particular.

## REFERÊNCIAS

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

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

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

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

ERMEL, Tatiane de Freitas; BENCOSTTA, Marcus Levy. Escola graduada e arquitetura escolar no Paraná e Rio Grande do Sul: a pluralidade dos edifícios para a escola primária no cenário brasileiro (1903-1928). *Revista História da Educação*, v. 23, e83527, p. 1-35, 2019.

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

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

GALLO, Sílvio. Repensar a educação: Foucault. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 79-97, 2004.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. *Revista de Investigaciones UNAD*, Bogotá D.C., v. 14, n. 2, p. 55-73, 2015.

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

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

NAPOLITANO, Marcos. História do Brasil república: da queda da Monarquia ao fim do Estado Novo. São Paulo: Contexto, 2018.

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

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

PARÁ. A Instrucção Publica do Estado do Pará. Belém: [s.n.], 1890c.

PARÁ. Decreto nº 372, de 13 de julho de 1891. Reorganiza a instrucção publica. Belém: [s. n.], 1891.

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