A CRIAÇÃO DO CONSELHO SUPERIOR DE INSTRUÇÃO PÚBLICA DO PARÁ (1864): controlar para hegemonizar

The creation of the Superior Council of Public Instruction of Pará (1864): control to hegemonize

La creación del Consejo Superior de Instrucción Pública de Pará (1864): controlar para hegemonizar

MARCUS RIBEIRO*, ALBERTO DAMASCENO, KARLA NAZARETH CORRÊA DE ALMEIDA
Universidade Federal do Pará, Belém, PA, Brasil. *Autor correspondente. *E-mail: viniciusribeiroo188@gmail.com*

Resumo: O presente artigo tem como objetivo compreender o processo de instituição do Conselho Superior de Instrução Pública do Pará no ano de 1864. Para o desenvolvimento desse objetivo, realizamos uma pesquisa histórica com análise documental de fontes, bem como um levantamento bibliográfico, revisando obras que abordam a temática e baseando-nos em alguns conceitos do filósofo italiano Antonio Gramsci. Como principais resultados deste estudo, damos ênfase à criação do Conselho e à determinação de suas funções. Inferimos que o órgão pode ser interpretado como um Aparelho Privado de Hegemonia, constituindo-se como um espaço que materializa o conceito de Estado Ampliado, uma vez que era palco da relação dialética entre a sociedade civil e sociedade política.

Palavras-chave: História da Educação; História das Políticas Educacionais; Antonio Gramsci.

Abstract: This article aims to understand the process of establishing the Superior Council of Public Instruction of Pará in 1864. To achieve this objective, we conducted historical research with document analysis of sources, as well as a bibliographic review of works addressing the topic, based on some concepts from the Italian philosopher Antonio Gramsci. The main results of this study emphasize the creation of the Council and the definition of its functions. We infer that the institution can be interpreted as a Private Apparatus of Hegemony, constituting a space that materializes the concept of the Expanded State, as it served as a stage for the dialectical relationship between civil society and political society.

Keywords: History of Education; History of Educational Policies; Antonio Gramsci.

Resumen: El presente artículo tiene como objetivo comprender el proceso de creación del Consejo Superior de Instrucción Pública de Pará en el año 1864. Para desarrollar este objetivo, realizamos una investigación histórica con análisis documental de fuentes, así como una revisión bibliográfica de obras que abordan la temática, basándonos en algunos conceptos del filósofo italiano Antonio Gramsci. Como principales resultados de este estudio, destacamos la creación del Consejo la determinación de sus funciones. Inferimos que el organismo puede interpretarse como un Aparato Privado de Hegemonía, constituyéndose como un espacio que materializa el concepto de Estado Ampliado, ya que fue escenario de la relación dialéctica entre la sociedad civil y la sociedad política.

Palabras clave: Historia de la Educación; Historia de las Políticas Educativas; Antonio Gramsci.

https://doi.org/10.4025/rbhe.v26.2026.e401
e-ISSN: 2238-0094

INTRODUÇÃO

Abordando a História das Políticas Educacionais, este artigo tem como objetivo analisar a instituição do Conselho Superior de Instrução Pública do Pará (CSIPP), criado em 1864 pelo Regulamento de 1º de março, que estabeleceu novas regras para o ensino público na província. Partimos do entendimento de que as políticas educacionais possuem uma trajetória histórica, configurando-se como uma temática voltada à investigação do processo de instituição, implementação e avaliação dessas políticas, em articulação com os contextos políticos, sociais, econômicos e culturais de cada período e localidade. Para Sanfelice (2004, p. 124),

> uma história das políticas educacionais pode ainda ser objeto de um tratamento teórico mais denso, quando se utiliza de bibliografia especializada, desde os clássicos, que abordam as complexas questões a respeito da natureza do Estado, questões do "poder", questões da sociedade civil e o papel das políticas sociais e/ou públicas no âmbito das sociedades modernas. Trata-se mais de entender o papel que as políticas educacionais têm exercido nas sociedades do que estudar as fontes que traduzem o registro da sua geração e lhes dão.

O autor também afirma que "seria interessante que se fizesse uma discussão também sobre as fontes da história das políticas educacionais (no Brasil) no transcorrer do século XIX" (2004, p. 129), período no qual se encontra o objeto deste estudo: o Conselho Superior de Instrução Pública do Pará.

Consideramos que a pesquisa histórica acerca dos conselhos de educação, especificamente no período aqui proposto, é relevante para a análise das políticas educacionais, pois permite identificar permanências e mudanças na organização educacional em diferentes contextos históricos. Entendermos, ainda, que uma investigação sobre o surgimento desses órgãos contribui para os debates históricos sobre os processos de mudanças da gestão educacional, uma vez que "a história da educação, enquanto repositório sistemático e intencional da memória educacional, será uma referência indispensável na formulação da política educacional que se queira propor de forma consistente, em especial nos momentos marcados por intentos de reformas educativas" (Saviani, 2001, p. 1).

Nesse sentido, este estudo apresenta-se como uma contribuição para o preenchimento de uma significativa lacuna nos estudos historiográficos da educação, uma vez que, embora haja pesquisas consolidadas sobre instituições escolares, formação docente e políticas públicas, as investigações centradas nos Conselhos de Instrução Pública ainda são relativamente escassas. Ao problematizar o papel do Conselho de Instrução na construção de modelos de gestão, de profissionalização

docente e de organização sistemática do ensino, o presente artigo contribui para enriquecer o repertório de bases históricas da administração educacional no Brasil, oferecendo elementos que colaboram para a compreensão das permanências e rupturas que continuam a influenciar a formulação de políticas educacionais contemporâneas.

Para alcançarmos os objetivos definidos para este estudo, realizamos uma pesquisa histórica, na qual o "historiador precisa manter-se 'crítico', isto é, o seu espírito deve organizar a pesquisa formulando problemas e hipóteses e apoiando-se em fontes primárias e secundárias de todos os tipos, criteriosa e rigorosamente criticadas" (Reis, 2011, p. 9). Adotamos, como procedimentos metodológicos, o levantamento, a catalogação e a análise de fontes documentais – como leis, decretos, regulamentos, regimentos e matérias de jornais, entre outras –, de modo a subsidiar o processo de investigação da instituição do Conselho Superior de Instrução Pública, no marco temporal de sua criação.

Foi determinante atentarmos ao fato de que uma parte das fontes levantadas se refere à legislação educacional da época, representando uma síntese de interesses e objetivos que pode ser compreendida como a materialização das políticas idealizadas pelos sujeitos hegemônicos daquele momento. No entanto, ao serem implementadas, essas políticas geraram contradições que emergiram das disputas entre grupos e seus interesses particulares, intensificando e complexificando o debate, o que levou à proposição de novas alternativas e à aprovação de novas leis. Desse modo, a jornada legislativa segue sendo um processo de tese, antítese e síntese (Castanha, 2011). Esse modo de ver o processo legislativo nos permite olhar para a lei

> como mediação e reforço das relações de classe existentes e, ideologicamente, como sua legitimadora. Mas devemos avançar um pouco mais em nossas definições. Pois se dizemos que as relações de classe existentes eram mediadas pela lei, não é o mesmo que dizer que a lei não passava da tradução dessas mesmas relações, em termos que mascaravam ou mistificavam a realidade. Muitíssimas vezes isso pode ser verdade, mas não é toda a verdade. Pois as relações de classe eram expressas, não de qualquer maneira que se quisesse, mas através das formas da lei; e a lei, como outras instituições que, de tempos em tempos, podem ser vistas como mediação (e mascaramento) das relações de classe existentes (como a Igreja ou os meios de comunicação), tem suas características próprias, sua própria história e lógica de desenvolvimento independente (Thompson, 1987, p. 353).

Ao longo da história, a lei também tem sido, e deve continuar sendo, um instrumento de combate aos privilégios, o que a torna um elemento central na disputa pela hegemonia (Castanha, 2011). Por isso, a legislação educacional, quando utilizada

como fonte histórica documental, revela-se de grande importância para a produção de conhecimento histórico-educativo. No entanto, é necessário que essa análise não seja realizada de maneira mecânica, considerando apenas sua letra, o texto visível, a lei em si, sem contextualizá-la. Por essa razão, é preciso estabelecer conexões entre a legislação educacional e o poder político hegemônico, o projeto político-social em vigor e a prática social da época. Igualmente fundamental é considerar as reações da sociedade ou dos setores diretamente impactados pelas medidas legais, sejam elas de aceitação ou resistência, para que se compreenda plenamente seu papel e sua influência na educação. Afinal, é necessário compreender que a legislação pode concretizar e/ou legitimar uma disputa definida no âmbito da sociedade civil (Castanha, 2011; Sheen, 2007).

Além disso, buscando aprofundar nosso exame das fontes, utilizamo-nos de obras de Antonio Gramsci, na perspectiva de nos apropriarmos de conceitos adequados para uma análise crítica do objeto aqui proposto, uma vez que suas formulações favorecem a discussão de nosso objeto a partir de elementos teóricos acerca da cultura – conceito essencial para compreender a educação –, pois, para ele, cultura é modo de viver, pensar e operar em uma sociedade na história. Nesse sentido, é preciso destacar que

> como pensador e militante político, Gramsci estava preocupado em identificar as estratégias utilizadas pelas várias frações da classe dominante para obter o consentimento ativo ou passivo do conjunto da sociedade à sua concepção de mundo, ao seu projeto político e às formulações e práticas culturais e políticas que contribuíssem para a efetivação de uma reforma intelectual e moral das classes trabalhadoras rumo a uma sociedade socialista (Martins & Neves, 2014, p. 348).

Também nos interessa considerar, entre as contribuições gramscianas, aquela que se refere à função de educador exercida pelo Estado em sentido amplo, tendo em vista que, ao analisarmos a História das Políticas Educacionais sob a ótica gramsciana, "exercitamos um olhar crítico sobre as estruturas de poder que organizam o campo educacional e sobre a atuação dos diferentes sujeitos que disputam a direção dessas políticas" (Ribeiro *et al.*, 2025, p. 731).

Assim, compreendemos o papel do Conselho na consolidação das políticas educacionais como parte de um projeto de formação de uma nova cultura escolar, a ser vivenciada pelas instituições e por seus agentes. Nessa perspectiva, o Conselho tornava-se um mecanismo fundamental na formação cultural e decisivo na transformação ou perpetuação de ideologias dominantes, sendo utilizado como espaço de disputa para a formação de valores, hábitos, crenças, costumes, conhecimentos e comportamentos.

A INSTRUÇÃO PÚBLICA NO BRASIL E NO GRÃO-PARÁ IMPERIAL

De acordo com Lombardi (2008), o período imperial caracteriza-se pelas primeiras iniciativas de organizar a educação como uma responsabilidade do poder público, ainda que de forma limitada e marcada por descontinuidade. Essa organização envolveu tanto o governo central quanto as administrações provinciais na criação de estruturas e normativas para a instrução nacional. Nesse contexto, após D. Pedro I baixar o Alvará de 15 de outubro de 1827, estabelecendo a criação de escolas em todas as cidades e vilas, o Ato Adicional de 1834 promoveu uma descentralização administrativa, transferindo a responsabilidade do ensino primário às províncias que, com raras exceções, como São Paulo, careciam de infraestrutura técnica e financeira para cumprir essa missão. Nesse sentido,

> as reivindicações descentralizadoras que sacudiram o país de norte a sul, configurando-se em movimento separatistas, eclodidos no período regencial, ameaçaram o poder estatal e foram responsáveis pela reforma constitucional de 1834. Essa reforma expressava o compromisso entre as tendências radicais e conservadoras, já que mantinha o poder moderador, a vitaliciedade do Senado e a rejeição à autonomia municipal. Contudo, implantaram medidas descentralizadoras já consagradas pelo Código do Processo Criminal de 1832, extinguindo o Conselho de Estado e criando as Assembleias Legislativas Providenciais, que passaram a exercer várias atribuições dentre as quais a competência de legislação pública, em conformidade com determinações da Assembleia Geral (França, 1997, p. 81).

Durante o Segundo Império, entre 1840 e 1888, a negligência financeira em relação à educação tornou-se evidente. Apenas 1,80% (um inteiro e oito décimos por cento) do orçamento anual era destinado ao setor, sendo 0,47% (quarenta e sete centésimos por cento) para a instrução primária e secundária. Comparativamente, os gastos militares absorviam cerca de 20,86% (vinte inteiros e oitenta e seis centésimos por cento) do orçamento, como denunciou Rui Barbosa em 1882. Essa discrepância ilustra o descaso histórico com a educação pública, impedindo a implantação de um sistema nacional de ensino e deixando o Brasil com um *déficit* educacional significativo que se perpetuou ao longo dos séculos (Saviani, 2018).

Aprovada em 1841, a Lei n° 97, que regulava a instrução pública primária e secundária na Província do Grão-Pará, só foi efetivamente implementada 14 anos depois, demonstrando a lentidão do poder público em priorizar a educação (França, 1997). Essa situação revela um cenário de precariedade e negligência em relação ao ensino público durante o período imperial. O currículo da escola primária era restrito a conteúdos básicos de leitura, escrita, aritmética e doutrinas religiosas, refletindo

uma concepção limitada da formação educacional. Apesar das tentativas de regulamentação, as mudanças estruturais necessárias à transformação da instrução pública não foram efetivamente implementadas.

A criação de escolas permaneceu insuficiente diante do crescimento populacional, e a falta de fiscalização comprometeu a qualidade do ensino. Dessa forma, o modelo educacional do Grão-Pará durante o período imperial se manteve elitista, atendendo apenas a uma pequena parcela da população e deixando a instrução pública em um estado de abandono (França, 1997). Nesse contexto, é importante pontuar que

> dois anos após o relatório de 1845 e seis anos após a Lei Provincial nº 97, os resultados não se apresentavam positivos; a má formação docente era apontada como um dos principais motivos de tal fracasso, seguida pela falta de investimentos nas estruturas das escolas e de fiscalização das atividades dos professores, os quais, muitas vezes, deixavam de cumprir com suas obrigações devido às grandes distâncias que separavam as escolas do interior e as autoridades residentes na capital (Santos & Damasceno, 2019, p. 72).

Esse contexto evidenciava desafios estruturais e institucionais enfrentados na execução das políticas educacionais no período imperial na Província do Grão-Pará. A persistência da má formação docente como um dos principais problemas refletia a ausência de iniciativas que efetivassem a criação de escolas normais e a valorização do magistério, que era tratado mais como vocação do que como uma profissão digna de investimentos e reconhecimento. Esses elementos contribuíram para a fragilidade das tentativas de organização do ensino, uma vez que, embora a qualificação dos professores fosse apontada, no discurso, como essencial, na prática não recebia a devida atenção por parte das autoridades.

Além disso, a precariedade da infraestrutura escolar e a falta de fiscalização demonstravam o descompasso entre as diretrizes educacionais e sua implementação prática, reforçando a necessidade da instituição de órgãos e/ou instâncias que efetivassem o controle por parte do Estado – a exemplo do Conselho Superior de Instrução Pública, cujo processo de instituição é apresentado como objeto do presente estudo. É necessário frisar que, nesse contexto, surgiram propostas de reforma educacional com projetos de criação de conselhos no âmbito nacional, dentre os quais destacamos o Conselho Geral de Instrução Pública (1846); o Conselho Superior de Instrução Pública (1870) e o Conselho Superior de Instrução Nacional (1882) (Bordignon, 2020). Ainda que esses projetos não tenham sido aprovados e/ou efetivamente implementados, é possível identificar um interesse contínuo na criação desse tipo de órgão em âmbito nacional ao longo dos anos.

Assim, a criação dos Conselhos de Instrução Pública constituiu um movimento significativo de institucionalização da educação nas províncias brasileiras ao longo do século XIX. Dentre esses, destacamos a criação, em 1825, do Conselho Geral em Minas Gerais, órgão que deliberaria sobre a organização das escolas e a proposição de medidas voltadas ao aperfeiçoamento da instrução pública, ainda que subordinado à autoridade central (Fernandes, 2018).

No Maranhão, o regulamento de 1849 estabelecia que os professores públicos de primeiras letras da capital fossem convocados a integrar a Congregação do Liceu sempre que fossem discutidas questões relativas ao ensino primário – como escolha de compêndios ou reforma de regulamentos –, passando a Congregação, nesses casos, a denominar-se Conselho de Instrução Pública (Maranhão, 1849 como citado em Castro, 2009, p. 91).

Já no Rio Grande do Norte, a Lei de 1825 previa um Conselho composto pelo Diretor Geral, dois lentes do Atheneu, um professor de instrução primária e dois cidadãos nomeados pelo presidente da província, com atribuições de adotar métodos de ensino, avaliar livros escolares e propor melhorias à instrução pública (Rio Grande do Norte, 2004, p. 150 como citado em Morais & Stamatto, 2018). Esses exemplos demonstram que diferentes províncias buscavam criar instâncias consultivas e administrativas para organizar, supervisionar e regulamentar o ensino, refletindo uma preocupação crescente com a normatização e a fiscalização das escolas.

No Pará, a criação do Conselho Superior da Instrução Primária e Secundária, em 1854, inseriu-se nesse mesmo contexto de consolidação administrativa e pedagógica, assumindo funções semelhantes às observadas nas outras províncias: supervisionar o funcionamento das escolas, deliberar sobre questões pedagógicas e administrativas e propor melhorias na instrução pública. Situado no âmbito da Reforma Couto Ferraz, o conselho paraense buscava implementar diretrizes educacionais e mecanismos de fiscalização tanto no ensino público quanto privado, articulando a instrução às ideias de civilização, progresso e ordem que orientavam o período. Assim, a experiência do Pará, embora posterior à de Minas Gerais, Maranhão e Rio Grande do Norte, dialoga com essas províncias, mostrando um esforço convergente de criar órgãos capazes de organizar e racionalizar a educação provincial dentro de um projeto de Estado moderno em formação (Glauber, 2016).

Em 1879, Leôncio de Carvalho[1] implementou sua reforma, introduzindo mudanças significativas para a educação no Brasil, especialmente no que dizia respeito à instrução primária e secundária (Carlos, 2023). Algumas das principais alterações incluíam, justamente, a ampliação do Conselho Diretor, que passou a

[1] Carlos Leôncio de Carvalho (1847-1912), nascido em Iguaçu (RJ), foi deputado, Ministro dos Negócios do Império e professor da Faculdade de Direito de São Paulo. Autor do Decreto de 19 de abril de 1879, promoveu ampla reforma na instrução pública, defendendo a liberdade de ensino e a inclusão de escravizados e adultos nas escolas, o que gerou grande polêmica. Sua atuação marcou etapa decisiva na história da educação brasileira (Machado, 2006).

agregar representantes de diferentes setores da educação – como reitores de colégios e diretores de escolas normais e profissionais, além de representantes eleitos entre os professores e cidadãos da municipalidade. A reforma regulamentou os mecanismos de fiscalização do ensino público e privado, atribuindo essa responsabilidade ao ministro da pasta do Império, ao Inspetor Geral e ao Conselho Diretor, visando garantir a qualidade e a conformidade dos métodos de ensino (Carlos, 2023). O Conselho também passou a ter a responsabilidade de examinar métodos e sistemas práticos de ensino, além de criar disciplinas e definir o conteúdo dos exames. Essas mudanças refletem o esforço governamental da época para modernizar a educação e torná-la mais acessível e organizada, alinhando-a aos ideais de progresso e civilização da época.

Com a expectativa de propagar ideais de razão e progresso, contrastando com o passado colonial e as práticas consideradas ultrapassadas, a instrução era vista como essencial para promover um espírito de associação e colaboração, que ajudaria a superar tendências localistas e a avançar em direção ao progresso. A ideia era que, ao educar a população, especialmente as classes mais baixas, fosse possível formar um povo mais consciente e capaz de participar ativamente na construção da nação. Para atingir esse ideal, tornou-se imprescindível a criação de diretrizes educacionais e a fiscalização do ensino público e privado, como parte de um esforço para garantir que a educação estivesse alinhada aos ideais da nova nação. Além disso, o controle sobre o que, e como, era ensinado, precisava estar sob a responsabilidade de um órgão específico para esse fim.

É nesse contexto que surgiu o Conselho Diretor da Instrução Primária e Secundária, presidido pelo Inspetor-Geral e composto por diversos membros, incluindo reitores de colégios e professores. O Conselho tinha a responsabilidade de examinar métodos de ensino, criar disciplinas e regular o sistema de exames, além de fiscalizar as práticas educacionais, conformando uma estrutura de fiscalização e controle que visava assegurar que a educação estivesse alinhada aos ideais de civilização e progresso promovidos pelas reformas do período.

Isto posto, é preciso destacar que, ao longo do século XIX, a escolarização no Brasil foi impulsionada por diferentes mecanismos que estruturaram a educação nacional. Dentre eles, destacam-se: a criação de legislações específicas e a formulação de políticas educacionais que estabeleceram diretrizes para o ensino; a organização de um sistema burocrático voltado à supervisão e ao controle da instrução pública – responsável pelo recrutamento e pela gestão de professores, bem como pela constituição de redes de influência e poder no campo educacional –; e a produção de estatísticas sobre a população e o funcionamento do ensino, fundamentais para consolidar representações do Estado e aprimorar a administração da educação no contexto da governamentalidade moderna (Gondra & Schueler, 2008).

Diante desse cenário, a criação de conselhos educacionais no período imperial – como o Conselho de Instrução Pública do Pará, instituído em 1864 – representou

uma tentativa de organizar e modernizar a instrução pública provincial, buscando superar a precariedade estrutural que caracterizava algumas regiões. No entanto, apesar do discurso oficial enfatizar a qualificação docente e a fiscalização das práticas escolares, a escassez de recursos financeiros e administrativos impediu a concretização das reformas projetadas em muitos locais. Assim, ainda que essas propostas demonstrassem uma preocupação crescente com a instrução pública, sua implementação parcial evidenciava o descompasso entre a legislação vigente e a realidade educacional, conforme apontam estudos de historiadores da educação do período imperial.

Desse modo, a criação de conselhos educacionais no período imperial representou uma tentativa de organizar e modernizar a instrução pública, buscando superar a precariedade estrutural na época. No entanto, apesar do discurso oficial enfatizar a importância da qualificação docente e da fiscalização das práticas, a falta de investimentos financeiros e administrativos foi um dos fatores que inviabilizou a concretização das reformas projetadas. Assim, embora projetos de criação de conselhos e normas de organização escolar tenham sido formulados, sua efetivação restringiu-se a poucas localidades, alcançando sobretudo centros urbanos com maior presença administrativa.

A Criação do Conselho Superior de Instrução Pública do Pará

Previsto na Lei n° 97 de 1841, conforme aponta Damasceno (2017a), o Conselho de Instrução foi concebido como um órgão responsável por aprimorar a qualidade do ensino, regulando programas, avaliando professores e premiando alunos. No entanto, não há registros de seu funcionamento efetivo ou do cumprimento de suas atribuições naquele momento. Essa não implementação refletia a fragilidade estrutural das políticas educacionais da época, evidenciando a falta de mecanismos concretos para garantir a implementação das reformas propostas, o que veio a ser reforçado pelo relatório presidencial da província de 1852, o qual constatou a ausência de uma administração efetiva da instrução e a persistência de problemas como a falta de fiscalização e a precariedade na formação docente (Damasceno, 2017a). Assim, a instrução na província permaneceu marcada pela desorganização e pela ausência de medidas que promovessem melhorias significativas.

Cerca de vinte anos depois, por meio do Regulamento de 1º de março de 1864, foi criado o Conselho Superior de Instrução Pública, presidido pelo Diretor da Instrução Pública, entre cujas atribuições estaria a de “direcção e inspecção no ensino dos estabelecimentos públicos e particulares da instrucção” (Seidl & Paiva, 1869, p. 68). Naquele período, o Conselho era composto pelo Diretor da Instrução Pública, por

três professores do Collégio Paraense[2], por um professor da instrução primária, pelo presidente da Câmara Municipal e um cidadão de "reconhecida capacidade" (Seidl & Paiva, 1869).

No referido regulamento, era estabelecido que "para que o conselho possa deliberar é preciso que estejão presentes metade e mais um dos seus membros incluindo o presidente. Qualquer que seja a materia sobre que se delibere o presidente só terá o voto de desempate" (Pará, 1864, art. 6º). O trecho destacado aponta características do funcionamento do Conselho, enfatizando a necessidade de quórum e o papel do presidente nas deliberações. A exigência de quórum mínimo – com a presença de mais da metade dos membros, incluindo o presidente – sugere uma preocupação com a legitimidade e a representatividade das decisões do órgão, o que evitaria que deliberações fossem realizadas com uma participação insuficiente, assegurando que decisões refletissem a posição majoritária do Conselho.

Além disso, ao restringir o voto do presidente apenas ao de "Minerva", o regulamento limitava, de certa forma, a atuação do presidente no processo de deliberação e alinhava o Conselho à política de descentralização que, de acordo com Nascimento, Lombardi e Saviani (2006), teve início a partir do Ato Adicional de 1834, quando a responsabilidade pela instrução pública foi repassada aos governos provinciais. Essa disposição sublinha a intenção de que as decisões sejam resultado de um consenso ou da maioria entre os membros, preservando a autonomia do órgão.

O funcionamento do Conselho, conforme descrito no regulamento, pode ser associado ao conceito de Estado Ampliado, formulado por Antonio Gramsci, segundo o qual, o Estado se constitui como a síntese da sociedade política (instituições e instâncias governamentais e jurídicas) e da sociedade civil (espaço de organismos não governamentais, ideias, valores e consensos). Nesse modelo, o Estado não se limitaria à força coercitiva, mas incluiria mecanismos de articulação política e cultural, ou seja, estruturas que moldam consensos por meio de práticas institucionais, por isso, Gramsci

> chama a atenção para o fato de o Estado constituir-se como um equilíbrio entre sociedade política e sociedade civil, portanto, modifica o conceito usual, ampliando-o. Ao fazer isso, mantém os elementos coercitivos do Estado, mas agrega o consenso, para indicar que a hegemonia que uma classe exerce sobre toda a sociedade, por meio do Estado, não resulta apenas do poder coercitivo, mas também da persuasão. Nos Cadernos, Gramsci diz que a coerção e o consenso são predominantemente característicos da sociedade política e da sociedade civil respectivamente. Isso significa que em ambas esferas do Estado Integral encontramos coerção e consenso, mas, enquanto a coerção é predominante na

[2] Instituição inaugurada em 28 de julho de 1841, constituindo como a principal instituição pública de ensino do Pará imperial.

> sociedade política, o consenso o é na sociedade civil. A relação entre sociedade política e sociedade civil é dialética, de unidade e distinção (Jacomini, 2020, p. 5-6).

No caso do Conselho, a exigência de quórum e o peso da função de presidente, cujo voto consistia apenas como fator de desempate, refletem uma dinâmica em que o poder é diluído e deliberado em um espaço colegiado que representa, potencialmente, tanto os interesses do governo (sociedade política) quanto os anseios ou pressões sociais (sociedade civil). Nesse sentido, podemos exemplificá-lo como uma experimentação do Estado Ampliado na articulação de consensos e no fortalecimento do projeto político da classe dirigente, que busca manter uma aparência de participação coletiva. A partir dessa percepção, cremos ser importante destacar as competências legais do Conselho:

> Art. 7º. Ao conselho compete:
> § 1º. Examinar os melhores methodos de ensino.
> § 2º. Dar parecer sobre os compêndios que deverão ser adoptados.
> § 3º. Propor ao governo da província a creação de escolas nos lugares em que houver necessidade destes estabelecimentos.
> § 4º. Elaborar bases de qualquer reforma ou melhoramento de que careça o ensino.
> § 5º. Organizar todos os annos para ser enviado ao presidente da província a lista dos professores, conforme a sua antiguidade e a classe a quem pertencerem, indicando quaes os que por seo zelo, intelligencia e dedicação ao ensino, mereção subir da classe inferior para o superior.
> § 6º. Dar parecer sobre o requerimento dos professores que, contando mais de 15 anos de exercício effetivo, se julgarem com direito a gratificação do que trata o artigo 42.
> § 7º. Julgar as infracções disciplinares a que estejam impostos as penas mencionadas no art. 54. (Pará, 1864, art. 7º)

De modo geral, o artigo 7º e seus parágrafos refletem as funções fiscalizadora, deliberativa, propositiva e arbitral do Conselho de Instrução Pública no âmbito educacional. Suas responsabilidades de examinar métodos de ensino e emitir pareceres sobre compêndios a serem adotados evidenciam uma preocupação com a padronização do ensino, buscando um alinhamento das práticas pedagógicas desenvolvidas na época.

Nessa perspectiva, as atribuições estabelecidas no regulamento passam a atuar como mecanismos de controle ideológico, uma vez que tanto os métodos de ensino quanto os compêndios adotados constituem meios privilegiados de transmissão de determinados conhecimentos e valores. Ao analisar essa competência, retomamos

Choppin e Bastos (2012), para quem o livro didático, além de transmitir saberes, habilidades e atitudes consideradas essenciais à reprodução da sociedade em um dado momento histórico, veicula valores morais, religiosos e políticos de forma mais ou menos sutil.

Nesse sentido, o manual escolar não é um simples suporte pedagógico neutro, mas um dispositivo cultural que seleciona, organiza e legitima determinados conteúdos como dignos de serem ensinados, orientando o olhar dos estudantes sobre o mundo e contribuindo para a naturalização de uma determinada visão social. A escolha, produção e circulação dos livros didáticos, portanto, envolvem disputas e interesses, revelando sua função como instrumento de socialização e formação ideológica.

Sob a ótica gramsciana, essa dimensão adquire centralidade ao observarmos que o Conselho, ao definir quais livros seriam adotados e quais conteúdos deveriam compor o currículo, atuou como um aparelho privado de hegemonia. Ao controlar a produção, circulação e legitimidade do livro didático, o Conselho reforçava o projeto político e cultural das classes dirigentes. Assim, ao exercer essas funções, não apenas regulava a instrução, mas contribuía para a construção e manutenção de um consenso social, moldando a formação da população de acordo com os interesses dominantes, pois

> a hegemonia em sua relação com o Estado complexifica-se como domínio ideológico e alinha-se também a partir da construção de visões de mundo, partilhadas com as classes em disputa, que vão se aprofundando na construção de uma identidade burguesa comum em seus valores, convicções religiosas e de mundo que se consolidam em um processo civilizatório, daí a necessidade de uma reforma moral e intelectual da sociedade defendida por Gramsci (Oliveira Júnior, 2020, p. 164).

Nesse cenário, o Conselho atuaria como um aparelho capaz de efetivar um projeto civilizatório que buscava consolidar, pela via da educação, uma identidade comum, definindo métodos e compêndios educacionais em uma tentativa de promover a disseminação da moral pretendida. O processo de escolha de conteúdos escolares, por exemplo, não era neutro ou sem intencionalidade; ao contrário, era orientado por interesses políticos e ideológicos que buscavam moldar a sociedade da época ao mesmo tempo que buscava legitimar determinados valores em oposição a outras possíveis visões de mundo.

Por meio da determinação de um currículo, de manuais escolares, métodos e interações sociais, o CSIPP apresentava e reforçava determinada visão de mundo que, ao se alinhar aos interesses das classes dirigentes, difundia uma perspectiva cultural e histórica que isolava outras vozes e experiências. Por isso, ao refletir acerca dos mecanismos de transformação social,

> Gramsci não deixou de fora o debate sobre a escola e os aparelhos de hegemonia política e cultural, por meio dos quais as classes dominantes conseguem atrair, convencer e dirigir, a partir de seus próprios esquemas culturais, não só o conjunto das frações de classe a elas associadas, mas também as classes dominadas e subalternas (Marcassa & Pessoa, 2024, p. 3)

No parágrafo 3º do artigo 7º, o Conselho era configurado como propositor na política de expansão do projeto educacional, uma vez que era incumbido de sugerir ao governo provincial a criação de escolas em locais onde houvesse "necessidade". Essa prerrogativa nos leva a concebê-lo como mediador entre o Estado e a sociedade no atendimento às demandas sociais, mas também como protagonista na definição de políticas públicas conforme critérios e interesses que refletiam determinadas prioridades. Afinal, permanecia indefinido quem decidiria acerca dessa dita "necessidade", o que suscita questionamentos sobre quais parâmetros orientavam essa definição, quem a estabelecia e a quem ela atendia.

A aparente neutralidade e falta de transparência da identificação da "necessidade" merece uma análise crítica, na medida em que o que é considerado prioritário é sempre relativo e está sujeito a determinações políticas, econômicas e sociais. Essa indeterminação permite conceber e eleger regiões ou populações alinhadas ao projeto hegemônico, que poderiam ser priorizadas, enquanto outras seriam simplesmente desconsideradas ou "esquecidas", favorecendo, em geral, demandas que se constituíram, ao longo do tempo, "como moeda política nas ações de expansão e manutenção das instituições escolares" (Almeida & Melo, 2017, p. 85).

Quanto ao parágrafo 5º do mencionado artigo, esse se caracteriza por ser um mecanismo de recompensa ou punição, reforçando um circuito que pode influenciar o comportamento das pessoas, suscitando sensações de vantagem ou proteção, ao lado de sentimentos de receio e apreensão. Subir da classe inferior para a superior representava um prêmio ou reconhecimento concedido como retribuição ou compensação por alguma ação ou atitude, enquanto a permanência na classe inferior poderia ser interpretada como punição, visando restabelecer a ordem perturbada, tendo, também, um caráter preventivo, voltado a desestimular comportamentos indesejáveis.

É a partir dessa ótica que podemos compreender a legislação estatal como aparato de premiação e repressão, conforme observa Gramsci:

> O direito é o aspecto repressivo e negativo de toda a atividade positiva de civilização desenvolvida pelo Estado. Deveriam ser incorporadas na concepção do direito inclusive as atividades "premiadoras" de indivíduos, de grupos, etc.; premia-se a atividade louvável e meritória como se pune a atividade criminosa (e pune-se de modo original, permitindo a intervenção da "opinião pública" como sancionadora) (Gramsci, 1989, p. 97).

Dessa forma, conforme já mencionamos, essa medida pode ser vista como parte de uma estratégia de consolidação da hegemonia das classes dirigentes, considerando que, por meio do CSIPP, o Estado buscava não apenas regulamentar, mas moldar comportamentos e práticas sociais dos profissionais da instrução. Ao definir parâmetros de valorização docente, o Conselho influenciava diretamente o perfil profissional da época, promovendo uma identidade coletiva entre os professores alinhada aos ideais estabelecidos. Tal controle meritocrático reforçava o entendimento do Conselho como peça importante de legitimação de valores e práticas da estrutura educacional vigente, reforçando sua atribuição de mediador entre o poder estatal e a sociedade civil, mesmo que essa fosse minoritariamente representada pelo cidadão de "reconhecida capacidade" (Seidl & Paiva, 1869).

Nesse sentido, a definição do perfil docente no Pará oitocentista não se dava de forma espontânea, mas resultava de um projeto político que buscava instituir um modelo ideal de professor, orientado por atributos como moralidade, vocação, prudência, disciplina, saber e capacidade de civilizar (Damasceno, 2017b). Esses valores eram reiteradamente defendidos pelos presidentes da província e demais autoridades como condição para superar o que se identificava como a precariedade da instrução pública, especialmente no ensino primário.

De acordo com Damasceno (2017b), a constante crítica à suposta baixa qualidade dos professores – ora vistos como inábeis ou inidôneos, ora como vítimas de um Estado omisso – revelava, assim, um esforço contínuo de enquadrar o magistério em padrões comportamentais e pedagógicos que servissem aos objetivos mais amplos de formação de um cidadão adequado ao projeto de modernização em curso. Em outras palavras, a busca pela definição desse perfil atendia à necessidade de constituir um corpo docente alinhado a valores e práticas que favoreciam a consolidação de uma hegemonia cultural e social, antecipando movimentos posteriores de regulação e controle dos profissionais da instrução, que seriam fortalecidos por meio da atuação do Conselho de Instrução Pública.

Nessa mesma linha de raciocínio, o parágrafo 6º do artigo 7º corrobora o papel do Conselho de Instrução Pública como instância mediadora na valorização do corpo docente, ao atribuir-lhe a responsabilidade de avaliar requerimentos de professores com mais de 15 anos de exercício efetivo que pleiteassem a gratificação prevista no artigo 42 do regulamento da instrução pública aqui analisado. Esse dispositivo demonstra o reconhecimento institucional da experiência no magistério, estabelecendo critérios para a concessão de benefícios, o que, por sua vez, pode ser interpretado como uma tentativa de estimular a continuidade e o comprometimento com a carreira docente.

Ao analisar esse parágrafo à luz da teoria gramsciana, é possível compreender a função do Conselho também como um exemplo da ideia de Estado ampliado, que não apenas administrava ou deliberava sobre assuntos de ordem político-administrativa,

mas também buscava legitimar as estruturas educacionais, cumprindo uma missão formativa, cuja finalidade seria "sempre criar novos e mais elevados tipos de civilização, adequar a 'civilização' e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do desenvolvimento continuado do aparelho econômico de produção, portanto elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade" (Gramsci, 1989, p. 91).

Essa medida, ao mesmo tempo que buscava atender às demandas dos professores – o que fortalece a ideia de meritocracia e incentiva comportamentos alinhados ao projeto estatal –, consolidava o papel do magistério como uma força ativa na construção de uma sociedade. Assim, o Conselho cumpria uma dupla função: burocrática e hegemonizadora, promovendo a ordem técnico-administrativa e consolidando a adesão ao sistema vigente por meio de práticas que reconheciam e recompensavam a carreira desses profissionais no exercício de suas funções.

O parágrafo 7º do mesmo artigo conferia ao Conselho de Instrução Pública a responsabilidade de julgar infrações disciplinares cometidas pelos professores, aplicando as penalidades previstas. Essa atribuição reforça o papel do Conselho como instância reguladora, salientando sua função disciplinar e de controle do corpo docente. Tratava-se de um dispositivo que evidencia a preocupação com a manutenção de padrões de conduta entre os professores, que deveriam atuar de forma alinhada aos valores e objetivos da política educacional vigente. Ao centralizar no Conselho o julgamento dessas infrações, o Estado buscava consolidar a ordem e a moralidade no campo educacional, tornando o magistério um universo sob controle – do ponto de vista social e cultural –, tendo em vista que, na perspectiva gramsciana, tal função pode ser interpretada como um mecanismo de construção e manutenção da hegemonia, uma vez que as normas impostas pelo Conselho refletiam e reforçavam os valores ideológicos dominantes, alinhando o comportamento dos docentes ao projeto político e social da época.

A inspeção escolar, desde o período imperial, esteve diretamente relacionada ao esforço de controle e padronização do trabalho docente, como apontam Damasceno e Pantoja (2020) ao afirmarem que a Lei Geral de 1827 atribuía aos presidentes das províncias, reunidos em Conselho, a responsabilidade pela fiscalização das escolas. Essa atribuição nos permite entender que a organização do sistema de instrução pública estava, desde cedo, associada à necessidade de vigilância, orientação e correção das práticas pedagógicas. Ao longo do Império, essa função se desdobrou em uma nova divisão do trabalho docente, que passou a incluir, além do magistério e da direção das escolas, o papel do inspetor escolar, concebido como figura central para garantir o cumprimento das normas e a difusão de um modelo de ensino e de conduta docente alinhado aos interesses do Estado.

Nesse contexto, o Conselho de Instrução Pública atuava como instância reguladora e disciplinadora, definindo parâmetros de avaliação, moralidade, competência e comportamento profissional, de modo a formar e manter um corpo

docente ajustado ao projeto de civilização e modernização vigente. Assim, a inspeção escolar funcionava não apenas como mecanismo administrativo, mas como instrumento político de controle simbólico e prático sobre os professores, contribuindo para consolidar a hegemonia das elites dirigentes no campo educacional.

Além disso, esse âmbito disciplinar do Conselho ilustra a articulação entre a sociedade política e a sociedade civil, conceitos centrais na teoria do Estado ampliado de Gramsci. O Conselho, como um aparelho que combinava funções educativas e punitivas, funcionava como um meio pelo qual o Estado não apenas administrava a educação, mas também moldava a conduta e as práticas sociais, fortalecendo sua influência e seu controle sobre os sujeitos envolvidos no processo educacional, o que nos chama a atenção para o fato de que

> as organizações e instituições do Estado Integral (sociedade política e sociedade civil), em termos gerais, estão em conformidade com o tipo de relação de produção de uma determinada sociedade, assim como esta está, em alguma medida, consoantes àquelas. Isso não significa eliminar as contradições dessa relação eminentemente dialética, pelo contrário, todo o esforço de Gramsci em construir conceitos que permitam melhor compreensão do Estado que relaciona-se a complexidade que esta relação encerra na prática (Jacomini, 2020, p. 8).

O caráter disciplinar do Conselho de Instrução, como descrito no parágrafo 7º do artigo analisado, pode, também, ser relacionado ao conceito gramsciano de Estado Ampliado, ao abranger essa relação entre sociedade política e sociedade civil, mediante processos coercitivos e conciliadores, na medida em que

> o Estado deve ser concebido como "educador", desde que tende a criar um novo tipo ou nível de civilização. Em virtude do fato de que se atua essencialmente sobre as forças econômicas, reorganiza-se e desenvolve-se o aparelho de produção econômica, inova-se a estrutura, não se deve concluir que os elementos de superestrutura devam ser abandonados a si mesmos, ao seu desenvolvimento espontâneo, a uma germinação casual e esporádica. O Estado, inclusive neste campo, é um instrumento de "racionalização", de aceleração e de taylorização, atua segundo um plano, pressiona, incita, solicita e "pune", pois, criadas as condições em que um determinado modo de vida é possível, a "ação ou omissão criminosa" devem receber uma sanção punitiva, de alcance moral, e não apenas um juízo de periculosidade genérica (Gramsci, 1989, pp. 96-97).

Sob essa ótica, o Conselho não se limita a uma função burocrática, mas desempenharia um papel na disseminação da hegemonia, atuando como um aparelho privado desse processo ao julgar infrações disciplinares e administrar sanções. Assim, como já mencionado, ele operaria como uma instância de controle que combina coerção (sociedade política) e persuasão (sociedade civil).

Esse duplo papel evidencia o Conselho como um instrumento de consolidação dos valores e práticas desejadas pelas autoridades, moldando a conduta dos profissionais e garantindo a adesão às normas estabelecidas. Como Gramsci sugere, o Estado não é apenas um aparato de dominação, mas também um espaço de construção de consenso e de transformação cultural. Nesse contexto, o Conselho tem a possibilidade de reforçar a hegemonia ideológica ao legitimar sua autoridade tanto pelo poder coercitivo quanto pela capacidade de alinhar a educação às metas do projeto político em curso, promovendo uma reforma moral e intelectual que integrasse os segmentos das comunidades escolares daquele período.

O regulamento, ao determinar que "o conselho será regido por um regimento interno por elle feito e approvado pelo presidente da província, no qual se marcará os dias que deverá funcionar" (Pará, 1864, art. 7º), evidencia a articulação entre uma autonomia relativa e um controle, no mínimo, burocrático, característica do funcionamento das instituições no contexto do Estado ampliado. Esse dispositivo indica a tentativa de equilibrar duas dimensões: a independência do Conselho para regular seu próprio funcionamento e a necessidade de legitimação e supervisão por parte do governo provincial, representado pelo presidente.

Por um lado, o regulamento confere ao Conselho a possibilidade de estabelecer regras que atendam às suas especificidades e às demandas específicas relacionadas ao seu funcionamento, fortalecendo seu papel como um órgão técnico e deliberativo. Por outro lado, a exigência de aprovação pelo presidente da província revela o mecanismo de controle político exercido pela sociedade política, garantindo que as ações do Conselho estejam alinhadas aos interesses e estratégias do poder governamental, em uma dinâmica que envolve a interação entre sociedades civil e política, consolidando o papel do Conselho como um espaço de negociação e implementação da hegemonia estatal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo nos possibilitou compreender o Conselho Superior de Instrução Pública da província do Grão-Pará, criado em 1864, como um espaço de interação entre a sociedade política e a sociedade civil, a partir da teoria gramsciana de Estado Ampliado. O estudo evidenciou que o Conselho não se limitava a funções administrativas, mas tinha o potencial de exercer um papel central na construção de um projeto educacional alinhado à hegemonia estatal.

A partir da análise do regulamento da Instrução Pública de 1864, especialmente no que se refere ao Conselho, foi possível inferir que o órgão poderia operar como um aparelho privado de hegemonia, considerando que, no que tange o prescrito, o Conselho combinava mecanismos de coerção e consenso para moldar a conduta dos professores e definir os rumos da educação na província. Sua estrutura deliberativa, a exigência de quórum e o papel do presidente como mediador em casos de empate refletem a busca por legitimidade nas decisões, ao mesmo tempo que asseguravam o controle estatal sobre a instrução pública.

Ademais, as competências atribuídas ao Conselho – como a fiscalização do ensino, a proposição de reformas, a seleção de métodos e materiais didáticos e a avaliação dos professores – demonstraram seu caráter normativo e disciplinador, necessário para a disseminação da hegemonia da classe dirigente da época. A prerrogativa de aplicação de penalidades reforça sua função como instrumento de controle social e cultural, promovendo um alinhamento da educação aos interesses das classes dominantes e consolidando valores e práticas que sustentavam a ordem vigente.

Outro aspecto relevante discutido foi a articulação entre a autonomia relativa do Conselho e o controle exercido pelo governo provincial, quando relacionamos a necessidade de aprovação de seu regimento interno pelo presidente da província, o que evidencia a subordinação da esfera educacional às diretrizes estatais, materializando a construção da hegemonia a partir da interação entre sociedade política e sociedade civil.

Por fim, destacamos a compreensão de que o Conselho Superior de Instrução Pública pode ser interpretado como uma importante instância na estrutura educacional do Estado imperial, desempenhando um papel ativo na formação intelectual e moral da sociedade. A criação do órgão demonstra como a educação foi mobilizada como um instrumento de consolidação do projeto político e cultural que visava garantir a reprodução da estrutura de poder, contribuindo, assim, para a compreensão dos processos históricos de regulação educacional e suas implicações na dinâmica das relações de poder no Brasil imperial, especialmente no Pará provincial.

REFERÊNCIAS

Almeida, K. N. C. de, & Melo, C. N. de. (2017). Educação e desenvolvimentismo no Pará: As políticas “redentoristas” do governo de Zacarias de Assumpção (1951–1956). *Revista HISTEDBR On-Line, 16*(69), 76–86. https://doi.org/10.20396/rho.v16i69.8648237

Bordignon, G. (2020). *Conselhos de educação do Brasil (1842–2020): Trajetórias nos cenários da história*. Editora CRV.

Carlos, V. N. V. (2023). A instrução pública primária no Decreto n° 7.247 (1879): Perspectivas civilizatórias de reforma da sociedade imperial. *História da Educação, 27*, e130759.

Castanha, A. P. (2011). O uso da legislação educacional como fonte: Orientações a partir do marxismo. *Revista HISTEDBR On-Line, 11*(41e), 309–331.

Castro, C. A. (2009). *Leis e regulamentos da instrução pública no Maranhão Império: 1855–1889*. EDUFMA.

Choppin, A., & Bastos, T. M. H. C. (2012). O historiador e o livro escolar. *Revista História da Educação, 6*(11), 5–24. https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30596

Damasceno, A. (2017a). A instrução no Grão-Pará imperial: Do Ato Adicional de 1834 ao relatório Gonçalves Dias. *Revista Brasileira de História da Educação, 17*(1), 37–64.

Damasceno, A. (2017b). Moralidade, vocação, prudência e desvelo: A difícil arte de ser professor primário no Pará imperial (1838–1851). *Acta Scientiarum. Education, 39*(4), 359–370.

Damasceno, A., & Pantoja, S. (2020). Controle e fiscalização do ensino no Pará: A inspeção escolar no início do século XX. *Revista Brasileira de História da Educação, 20*, e091. https://doi.org/10.4025/rbhe.v20.2020.e091

França, M. D. P. S. G. A. (1997). *Raízes históricas do ensino secundário público na província do Grão-Pará: O Liceu Paraense (1840–1889)* (Tese de doutorado).

Fernandes, R. S. (2018). *As províncias do Império e o "governo por conselhos": O Conselho de Governo e o Conselho Geral de Minas Gerais (1825–1834)*.

Glauber, L. (2016). *Conselho Diretor da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte*.

Gondra, J. G., & Schueler, A. (2008). *Educação, poder e sociedade no Império Brasileiro*. Cortez.

Gramsci, A. (1989). *Maquiavel, a política e o Estado moderno* (7ª ed.). Civilização Brasileira.

Gramsci, A. (1999). *Cadernos do cárcere* (Vol. 1). Civilização Brasileira.

Gramsci, A. (2001). *Cadernos do cárcere* (Vol. 2, 2ª ed.). Civilização Brasileira.

Jacomini, M. A. (2020). O conceito gramsciano de Estado Integral em pesquisas sobre políticas educacionais. *Educação e Pesquisa, 46*, e214645. https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046214645

Lombardi, J. C. (2008). Periodização na história da educação brasileira: Aspecto polêmico e sempre provisório. *Revista HISTEDBR On-Line, 32*, 200–209.

Machado, M. C. G. (2006). *Carlos Leôncio de Carvalho*. Grupo de Estudos e Pesquisas HISTEDBR. https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/carlos-leoncio-de-carvalho

Marcassa, L. P., & Pessoa, F. de M. (2024). Escola, sociedade civil e aparelhos de hegemonia: Uma contribuição gramsciana à educação. *PerCursos, 25*, e0204. https://doi.org/10.5965/19847246252024e0204

Martins, A. M. S., & Neves, L. M. W. (2014). Cultura, educação, dominação: Gramsci, Thompson, Williams. *Revista HISTEDBR On-Line, 14*(55), 73–93.

Morais, I. C. S., & Stamatto, M. I. S. (2018). O cargo de diretor geral e sua importância para a instrução pública do Estado. *Research, Society and Development, 7*(2), e57297. https://doi.org/10.17648/rsd-v7i2.297

Nascimento, M. I. M., Lombardi, J. C., & Saviani, D. (2006). *O Império e as primeiras tentativas de organização da educação nacional (1822–1889)*. Unicamp.

Oliveira Júnior, G. C. (2020). O conceito de hegemonia em Gramsci: Possibilidades de compreensão a partir da educação. *ORG & DEMO, 21*(2), 159–174.

Pará. (1864). *Regulamento da instrução primária e secundária da província do Pará*. Diário do Grão-Pará.

Reis, J. C. (2011). O lugar da teoria-metodologia na cultura histórica. Revista de Teoria da História, 6(2), 4–26. https://revistas.ufg.br/teoria/article/view/28973

Ribeiro, M., Damasceno, A., & Golobovante, S. (2025). Reflexões conceituais sobre a história das políticas educacionais: Possibilidades e contribuições teóricas de Gramsci. *Revista Inter-Ação, 50*(2), 719–734. https://doi.org/10.5216/ia.v50i2.76934

Rosário, M. J. A., & Melo, C. N. de. (2015). A educação jesuítica no Brasil colônia. *Revista HISTEDBR On-Line, 15*(61), 379–389.

Sanfelice, J. L. (2004). Fontes e história das políticas educacionais. In J. C. Lombardi & M. I. M. Nascimento (Orgs.), *Fontes, história e historiografia da educação* (pp. 97–108). Autores Associados/HISTEDBR; Pontifícia Universidade Católica do Paraná; Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná; Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Santos, A., & Damasceno, A. (2019). A instrução pública no Grão-Pará imperial: Os relatórios dos presidentes e as contradições de um modelo elitista. *Revista Tempos e Espaços em Educação, 12*(30), 65–88.

Saviani, D. (2001). A ideia de sistema nacional de ensino e as dificuldades para sua realização no Brasil no século XIX. https://www.fe.unicamp.br/dermeval/texto2001-1.html

Saviani, D. (2018). *Sistema nacional de educação e plano nacional de educação: Significado, controvérsias e perspectivas*. Autores Associados.

Saviani, D., Lombardi, J. C., & Sanfelice, J. L. (2001). História da educação e política educacional. In *Educação no Brasil: História e historiografia* (pp. 11–19). Autores Associados.

Seidl, C., & Paiva, O. J. (1869). *Almanaque administrativo, mercantil, industrial e noticioso da Província do Pará*. Carlos Seidl & Cia.

Sheen, M. R. C. C. (2007). A política educacional como momento de hegemonia: Notas metodológicas a partir das contribuições de Antônio Gramsci. *Revista HISTEDBR On-Line*, (25), 3–12.

Thompson, E. P. (1987). *Senhores & caçadores: A origem da Lei Negra*. Paz e Terra.

MARCUS RIBEIRO: Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica pela Universidade Federal do Pará (PPEB/UFPA). Graduado em Licenciatura Plena de Pedagogia pela UFPA. Técnico Pedagógico na Pró-Reitoria de Assistência e Acessibilidade Estudantil da UFPA (PROAES/UFPA). Integrante do Laboratório de Pesquisas em Memória e História da Educação (LAPEM/HISTEDBR).

E-mail: viniciusribeiroo188@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-5163-4973

ALBERTO DAMASCENO: Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC). Professor Titular da Universidade Federal do Pará (UFPA). Docente dos Programas de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/UFPA) e em Educação na Amazônia (PGEDA/UFPA). Bolsista Produtividade (CNPQ). Coordena o Laboratório de Pesquisas em História e Memória da Educação (LAPEM/HISTEDBR). Preside o Conselho Municipal de Educação de Belém (CME). Membro da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) e do Instituto Histórico e Geográfico do Pará (IHGP).

E-mail: albertofdamasceno59@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-1620-6735

KARLA NAZARETH CORRÊA DE ALMEIDA: Doutora em Educação na Área de Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Educação na Área de Administração Escolar pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Associada IV na Universidade Federal do Pará (UFPA). Lidera o Grupo de Estudos e Pesquisas História, Educação e Ensino (GEPREES). Pesquisadora do Laboratório de Pesquisas em Memória e História da Educação (LAPEM/HISTEDBR). Desenvolve estudos sobre história da educação, considerando as políticas educacionais, a educação do negro, intelectuais, e a educação da mulher.

E-mail: kalmeidaufpa@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-0062-3051

Recebido em: 12.03.2025
Aprovado em: 04.12.2025
Publicado em: 04.02.2026

EDITOR-ASSOCIADO RESPONSÁVEL:
Eduardo Lautaro Galak (UNLP, Argentina)
E-mail: eduardo.galak@unipe.edu.ar
https://orcid.org/0000-0002-0684-121X

RODADAS DE AVALIAÇÃO:
R1: dois convites; dois pareceres recebidos.
R2: dois convites; nenhum parecer recebido.
R3: um convite; um parecer recebido.

COMO CITAR ESTE ARTIGO:
Ribeiro, M., Damasceno, A., & Almeida, K. N. C. de. A criação do Conselho Superior de Instrução Pública do Pará (1864): controlar para hegemonizar. *Revista Brasileira de História da Educação, 26,* e401. DOI: https://doi.org/10.4025/rbhe.v26.2026.e401

FINANCIAMENTO:
A RBHE conta com apoio da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) e do Programa Editorial (Chamada Nº 30/2023) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

LICENCIAMENTO:
Este artigo é publicado na modalidade Acesso Aberto sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 (CC-BY 4).

DISPONIBILIDADE DE DADOS:
Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.