



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS, COMUNICAÇÃO E ARTES – ICHCA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGH

ANDREZA MAYARA LINS DE OLIVEIRA

Ler e Escrever na Província de Alagoas: uma análise social sobre a instrução pública alagoana – 1835 a 1875.

Linha de Pesquisa: História Social

Orientador: Professor Dr. Gian Carlo de Melo Silva

Maceió
2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS, COMUNICAÇÃO E ARTES - ICHCA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

ANDREZA MAYARA LINS DE OLIVEIRA

Ler e Escrever na Província de Alagoas: uma análise social sobre a instrução pública alagoana – 1835 a 1875.

Texto apresentado ao programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes, Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do grau Mestre em História (Linha de Pesquisa: História Social).

Orientador: Dr. Gian Carlo de Melo Silva

MACEIÓ – 2019

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale – CRB4 - 661

O481 Oliveira, Andreza Mayara Lins de.

Ler e escrever na província de Alagoas : uma análise social sobre a instrução pública alagoana – 1835 a 1875 / Andreza Mayara Lins de Oliveira. – 2019.
126 f. : il. color.

Orientador: Gian Carlo de Melo Silva.
Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Alagoas.
Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em História. Maceió, 2019.

Bibliografia: f. 112-119.
Anexos: f. 120-126.

1. Alagoas – História – séc. XIX. 2. Educação – Alagoas – 1835-1875. 3. Escolas públicas. 4. Sociedade. I. Título.

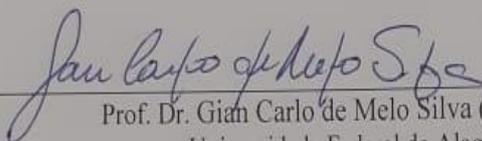
CDU: 981.35”19.37

Folha de Aprovação

ANDREZA MAYARA LINS DE OLIVEIRA

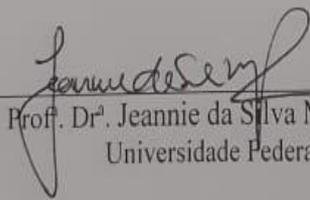
Ler e escrever na província de Alagoas: Uma análise social sobre a instrução pública
alagoana – 1835 a 1875

Dissertação submetida ao corpo
docente do Programa de Pós-
Graduação em História da
Universidade Federal de Alagoas e
aprovada em 30 de maio de 2019.

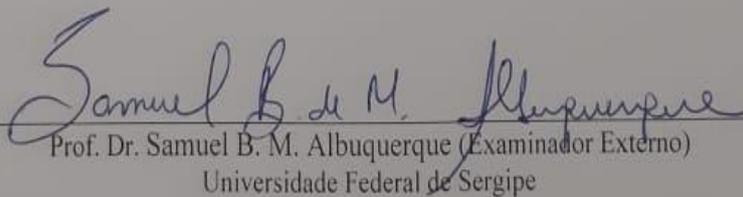


Prof. Dr. Gian Carlo de Melo Silva (Orientador)
Universidade Federal de Alagoas

Banca Examinadora:



Prof. Dr. Jeannie da Silva Menezes (Examinadora Externa)
Universidade Federal Rural de Pernambuco



Prof. Dr. Samuel B. M. Albuquerque (Examinador Externo)
Universidade Federal de Sergipe

Dedico este texto a todos os profissionais da

Educação brasileira.

Educar e Pesquisar, é resistir.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer à Grande Mãe Terra – ou como os cristãos dizem, Deus, por estar concluindo esta etapa da minha vida. Sem minha fé, com certeza não teria conseguido chegar até aqui.

Também gostaria de agradecer aos meus pais-avós que estiveram comigo por toda a minha vida. À minha mãe Fatima, agradeço por todo o suporte, amor e broncas dadas. Ao pai Nelson, que me amou incondicionalmente, desde o momento em que cheguei da maternidade com a minha mãe, Andrea. A ela, dedico esse trabalho, pois até hoje sonho com uma filha doutora (estou no caminho para isso). Também gostaria de agradecer à minha prima-amiga-irmã-comadre-dinda Maryanna, por toda fé depositada em mim. As minhas irmãs, Andreanne e Ana Maria por todo o apanhado que me fizeram passar nesses últimos tempos. À minha filha Alice, pessoa que mais amo no mundo e ao pai dela, Lucas, por toda força e compreensão nesses dois últimos anos.

À minha amiga Carine Pinto, que se fez presente em todos os momentos da graduação em História e que me incentivou a voltar a pesquisar.

Também, não posso esquecer dos colegas de curso mas, principalmente, aos amigos que fiz nesses dois anos, aos quais pretendo levar por toda a minha vida (grupo Sócio-Cultura da Depressão é “nóis”). Mas, precisamente, aos amigos César Gomes e Oseas Batista. Obrigada pelo carinho, afeto, brigas e discussões teórico-metodológicas nos corredores da ufal e memes trocados no WhatsApp. E como diria Oseas “Escama só de peixe”.

Aos amigos da graduação Vaniere, Daniele, Marcus, Joedsa, Thaís, Geanne, meus sinceros abraços e agradecimento. Também desejo muita luta e sabedoria para poder lidar com os problemas recorrentes do programa, principalmente a falta de empatia de alguns professores e alunos.

Não posso deixar de mencionar os amigos FANTÁSTICOS que possuo, mas principalmente ao Claudio Sabino, Claudio Jr, Priscilla, Janessa, Elvys, Vanessa e Lucas. Obrigada pelas conversas e diálogos sobre a nossa profissão.

Ao casal fitness, Larissa e Max, pelos diálogos e desaforos escutados por mim durante esse processo difícil que Max acaba de entrar. Larissa, mulher, se tu não deixaste o Max, não faça isso nesse momento.

À Beatriz Barboza (@bybiabarboza), que me ajudou bastante nos quesitos: pesquisa e as metas diárias. Obrigada por não desistir do doutorado e nos ajudar com as pesquisas e vivências dentro do Programa de Pós-Graduação.

Ao perfil (@mestradoarrombado) que surgiu já no fim da escrita, mas que me fez não sentir sozinha. Ao rir dos memes e dos perrengues que nós, pós-graduandos, passamos ao longo do curso.

Aos colegas que fiz no Arquivo Público de Alagoas, principalmente a D. Wilma e Andrea, que sempre foram prestativas comigo e me auxiliaram na medida do possível.

Não poderia deixar de mencionar a minha estimada amiga de graduação, Carine Pinto. Sem nossas conversas e sua vinda para o PPGH-UFAL eu não teria voltado para a Academia e dado continuidade à pesquisa. Obrigada por tudo.

À FAPEAL, por ter proporcionado a bolsa de estudos tanto para mim quanto aos meus colegas de curso, sem ela esse e os demais trabalhos não teriam sido possíveis. A pesquisa irá resistir nesses tempos sombrios.

Também agradeço aos Presidentes Lula e Dilma, por terem investido na educação brasileira durante os anos em que o Partido dos Trabalhadores esteve no poder. Sem esses investimentos, muitas pessoas não teriam conseguido o diploma de nível superior e nem o Programa de Pós-Graduação em História da Ufal existiria.

À minha banca, Professor Dr. Samuel Albuquerque e Professora Dr^a. Jeannie Menezes, por abraçar a minha pesquisa e me ajudar nessa empreitada durante o processo de qualificação.

A todos os professores que vieram antes de mim, aqueles que me deram aula, os que trabalharam e trabalham comigo e, principalmente, aqueles que virão, muita força e coragem!

Por fim, não menos importante, agradeço ao meu querido e estimado orientador Dr. Gian Carlo de Melo Silva, por ter acreditado no meu trabalho. Pelo carinho e dedicação que tivera comigo – mesmo estando afastado por problemas de saúde. Muito obrigada por me ensinar e me guiar nesse universo que é a Academia. Com você, eu aprendi que não pretendo seguir a carreira acadêmica e prefiro continuar no ensino básico. A pesquisa não deve ficar apenas na Academia e nos corredores das universidades. Ela deve estar a serviço e a disposição de todos. O senhor é corajoso e muito forte. Como

diria o presidente Lula: “a vida é feita de coragem”. Professor Gian, muito obrigada, esse programa não te merece, voe e voe alto... O mundo te espera!!!!!!!

RESUMO

No decorrer da segunda metade do século XX, pesquisas relacionadas à educação vêm ganhando mais espaço na Academia. É dentro dessa proposta que esse trabalho está inserido. A maioria dos pesquisadores analisam a sociedade imperial através da economia, sociedade, família e escravidão, porém, esquecem ou não citam como a educação foi uma das questões mais discutidas durante o período imperial – a partir da Independência no ano de 1822. Publicações sobre o contexto educacional brasileiro ganhou notoriedade a partir de estudos realizados nos anos de 1970. Com a outorga da Constituição de 1824, o ensino de primeiras letras passa a ser obrigatório nas principais vilas e povoados mais populosos das províncias. A presente proposta tem como objetivo mapear aspectos relacionados ao processo educacional brasileiro, focando principalmente no alunado alagoano, questões sobre gênero e etnia também serão debatidas, pois, em alguns mapas escolares, é possível identificar as “qualidades” – etnia dos alunos. Para isso, foram analisados mapas escolares, ofícios emitidos para a delegacia de ensino, ofícios dos professores e relatórios dos presidentes de província.

PALAVRAS-CHAVE: ALAGOAS, ENSINO, INFÂNCIA, SOCIEDADE.

SUMMARY

Throughout the second half of the twentieth century, education-related research has been gaining more space in the Academy. It is within this proposal that this work is inserted. Most researchers analyze imperial society through economics, society, family, and slavery. However, they forget or fail to mention how education was one of the most discussed issues during the imperial period - from Independence in the year 1822. Brazilian educational context gained notoriety from studies made by Élia Barbosa Andrade, José Gonçalves Gondra, Alessandra Schueler, Cynthia Greive Veiga, Mary del Priore, etc. With the granting of the Constitution of 1824, the teaching of first letters becomes mandatory in the most populous towns and villages in the provinces. The present proposal aims to map aspects related to the Brazilian educational process, focusing mainly on students from Alagoas, questions about gender and ethnicity will also be discussed, because in some school maps, it is possible to identify the "qualities" - ethnicity of the students. For that, we analyzed school maps, letters issued to the police station, teachers' offices and reports of provincial presidents. The methodology used will be to transform the data collected in the Public Archive of Alagoas into plain text.

KEY WORDS: ALAGOAS, EDUCATION, CHILDHOOD, SOCIETY

LISTA DE IMAGENS, TABELAS, FIGURAS E MAPAS

TABELAS

Tabela 1 – Composição das Aulas Régias na Colônia Brasileira (1772) pág. 27

Tabela 2 – Valor das Casas-Escolas da Província de Alagoas pág. 38

GRÁFICOS

Gráfico 1 – Cadeira de primeiras letras de Penedo – 1837 a 1840 pág. 54

Gráfico 2 – Idade dos alunos da aula de Penedo pág. 55

Gráfico 3 – Solicitações dos professores pág. 67

Gráfico 4 – Alunos matriculados por biênios – 1850 a 1856 pág. 88

Gráfico 5 – Total de alunos matriculados na Instrução Pública – 1880 pág. 90

Gráfico 6 – População Alagoana em 1847 pág. 96

Gráfico 7 – Alunas matriculadas nas aulas de Primeiras Letras - 1850 a 1856 .. pág. 97

Gráfico 8 – Idade das Alunas frequentes nas cadeiras de Primeiras Letras pág. 98

Gráfico 9 – Etnia dos alunos de Primeiras Letras – 1835 a 1880 pág. 105

FIGURAS

Figura 1 – Mapa escolar da aula de primeiras letras de Penedo – 1834 pág. 33

Figura 2: Requerimento para o Inspetor da instrução Pública – 1862 pag. 36

Figura 3 – Fotografia do prédio do Liceu pág. 39

Figura 4 - Plano de uma escola mútua..... pág. 51

Figura 5 – Aquarela “Aplicação do Método Lancaster” pág. 51

Figura 6 – Mapa escolar da cidade de Penedo – 1837 pág. 56

| | |
|--|-----------------|
| Figura 7 – Prova do concurso público de São Miguel dos Campos, 1844..... | pág. 61 |
| Figura 8 – Conduta moral da candidata Umbelina Gracinda | pág. 65 |
| Figura 9 – Conduta moral do professor José Casimiro da Costa | pág. 66 |
| Figura 10 – Atestado médico – 1862 | pág. 68 |
| Figura 11 – Mapa das aulas públicas de Alagoas – 1845 | pág. 72 e 73 |
| Figura 12 – Edição do Catecismo da Diocese de Montpellier | pág. 77 |
| Figura 13 – Compêndio da Orthographia da Língua Nacional – 1848 | pág. 79 |
| Figura 14 – Dicionário Grammatical de Portuguez – 1865 | pág. 80 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 13 |
| CAP. 01: MATERIALIDADE DA CASA-ESCOLA | 22 |
| 1.1. PROVÍNCIA DE ALAGOAS | 22 |
| 1.2. A CASA-ESCOLA OU A CASA ONDE FICA A ESCOLA?..... | 32 |
| 1.3. A CASA-ESCOLA NAS PROVÍNCIAS DO NORTE | 42 |
| CAP. 02: A POLÍTICA EDUCACIONAL NO IMPÉRIO DO BRASIL E NA PROVÍNCIA DE ALAGOAS | 46 |
| 2.1 IDEIAS PEDAGÓGICAS SOBRE A INSTRUÇÃO PÚBLICA: MÉTODO LANCASTER | 47 |
| 2.2 ATO ADICIONAL DE 1834 E OS PROFESSORES DA PROVÍNCIA DE ALAGOAS | 58 |
| 2.3 PROFESSORES E PEDIDOS PARA “CUIDAR DE SUA SAÚDE” | 67 |
| 2.4 PROFESSORES DAS CASAS-ESCOLAS | 71 |
| 2.5 REFORMA COUTO FERRAZ | 76 |
| CAP. 03: LER E ESCREVER NA PROVÍNCIA DE ALAGOAS E NO IMPÉRIO DO BRASIL | 84 |
| 3.1 A INSTRUÇÃO PRIMÁRIA..... | 84 |
| 3.2 O ENSINO DE PRIMEIRAS LETRAS PARA O “BELLO SEXO” | 93 |
| 3.3 PRETOS, CRIOLos E QUASE-BRANCOS NA INSTRUÇÃO PÚBLICA | 100 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 108 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 112 |
| ANEXOS | 120 |

INTRODUÇÃO

Iniciar um trabalho que aborde temas educacionais não é fácil, principalmente quando o sistema educacional brasileiro vem passando por uma crise estrutural que me parece ser muito mais profunda do que se imagina. Em tempos em que se debate tanto o papel do ensino na vida de crianças e adolescentes, juntamente com o significado de ser professor – sobretudo os professores de história, filosofia e sociologia que estão sendo acusados de “doutrinadores”, tornou-se um desafio para mim.

O tema da presente pesquisa gira em torno do ensino de Primeiras Letras da Província de Alagoas, entre os anos de 1835 a 1875. A primeira vez que me deparei com a documentação do ensino público no século XIX, se deu através do Arquivo Público do Estado de Sergipe-APES, estado onde cursei a faculdade de História e fui aluna bolsista do PIBIC, sendo orientada pelas professoras Sheylla Farias e Dinamara Garcia Feldens, sob o seguinte tema: “Entre Letras, Pontos e Agulhas: o ensino de Primeiras Letras na Província de Sergipe”. Foi a partir deste contato com a documentação que despertei o prazer pela pesquisa juntamente com o encanto da descoberta. Ao observar as fontes¹, pude perceber que uma das causas dos problemas do ensino atuais tiveram suas bases no sistema educacional brasileiro durante o Império.

Quando retornei a Alagoas, deixei a pesquisa de lado e fui para a sala de aula, mas sempre alguma coisa me empurrava novamente para o arquivo. Passei a perceber que os problemas enfrentados pelos alunos e professores nos oitocentos eram semelhantes com os que eu e tantos outros professores enfrentávamos tanto no ensino público quanto no privado. Fui à procura de fontes² no Arquivo Público do Estado de Alagoas-APA e me deparei com dezenas de mapas escolares, relatórios de inspetores de ensino, solicitações de professores que estavam precisando de atenção. Passei a catalogar por cidades e anos a documentação que eu encontrava em cada caixa pesquisada. Desta maneira, pude traçar um dos meus questionamentos a partir das leituras bibliográficas e a minha interpretação das fontes.

Em 2017 entrei para o Programa de Pós-Graduação em História Social pela Universidade Federal de Alagoas, no intuito de promover a pesquisa em História da

¹ Mapas escolares, relatórios dos Inspetores de Ensino e relatórios dos Presidentes de Província.

² Toda esta documentação encontrada vem sendo meticulosamente catalogada sob orientação do professor Dr. Gian Carlo de Melo Silva, que também é o meu orientador.

Educação fora do Centro de Educação – CEDU, da Universidade Federal de Alagoas - UFAL. Por mais que as pesquisas do CEDU sejam relevantes para a história da educação alagoana, as mesmas são feitas sob olhar de pedagogos e não de historiadores. E é a partir da análise social que daremos prosseguimento à pesquisa. Deixo aqui o meu agradecimento ao Programa de Pós-Graduação em História - PPGH, mas, principalmente, ao meu orientador, Prof. Dr. Gian Carlo, que acreditou no meu projeto e me deu forças para dar continuidade à pesquisa.

Para as questões teórico-metodológicas, será utilizado o Método Indiciário, que é um método interpretativo centrado sobre os resíduos, dados marginais, considerados reveladores³. Através dos dados coletados (quantitativo), pode-se produzir um conhecimento através da leitura e interpretação dos sinais dados nas fontes escolhidas. Por sua vez, os documentos não falam por si só, é preciso que o pesquisador os interroge e interprete-os. Para o historiador da primeira geração dos Annales, March Bloc, seria necessário que os historiadores refletissem sobre o sentido do passado para então compreender os acontecimentos do presente⁴. Já com Peter Burke, será utilizado nos gráficos, no qual a partir deles, poderemos pensar em outras possibilidades de interpretação, não somente aquelas explícitas nas fontes.

Para escrever essa dissertação, foi necessário ler textos da primeira, segunda e terceira gerações dos Annales, pois é a partir do surgimento da Escola dos Annales que as Ciências Sociais passaram a ser incorporadas à História, indo além da visão positivista que existia no início do século XX. Ao questionar e confrontar os documentos com outros tipos de fontes, o historiador passa a ler nas entrelinhas o que ela poderia estar informando, considerando toda a produção humana como fonte histórica capaz de fornecer informações sobre o passado.

A Escola dos Annales teve como fundadores os historiadores Marc Bloch e Lucien Febvre, professores da Universidade de Estrasburgo. Com isso, cria-se uma nova forma de se pensar sobre a construção histórica, implantando uma “história-problema”.

Logo após o fim da Primeira Guerra Mundial, Febvre idealizou uma revista internacional dedicada à história econômica, que seria dirigida pelo grande historiador belga Henri Pirenne. O projeto encontrou grandes dificuldades, tendo sido abandonado. Em 1928, foi Bloch quem tomou a iniciativa de ressuscitar os planos de uma revista (uma revista francesa, agora), obtendo sucesso em seu projeto [...] sobre os meios de combinar a nova história com biografia. Novamente,

³ GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas e Sinais**. 1ª impressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

⁴ BLOCH, March. **Apologia da História ou Ofício do Historiador**. São Paulo: Zahar, 2002.

foi solicitado que Pirenne dirigisse a revista; contudo, em virtude de sua recusa, Febvre e Bloch tornaram-se os editores⁵.

Deste modo, a Revista criada por Bloch e Febvre passa a ser chamada por *Annales d'Histoire Économique et Sociale*, ao qual tem por modelo os *Annales de Géographie* de Vidal de la Blache⁶. Esta revista tinha como pretensão publicar pesquisas nos campos social e econômico, no qual “seria o porta-voz, melhor dizendo, o alto-falante de difusão dos apelos e editores em favor de uma abordagem nova e interdisciplinar da história⁷”. Com isso, além da documentação oficial e escrita, outras fontes históricas passaram a ser consideradas fontes válidas, como é o caso dos diários particulares, fotografias, objetos, etc.

A Escola dos *Annales* foi dividida em três gerações, sendo a primeira – que vai de 1929 a 1949 – foi liderada por seus fundadores, aonde passaram a abordar diversas formas de se pensar o campo social estabelecendo assim, uma renovação historiográfica. Nos anos de 1930 e 1940 “Febvre escreveu a maioria de seus ataques aos especialistas canhestros e empiricistas, além de seus manifestos e programas em defesa ‘de um novo tipo de história’ associando aos *Annales* – postulando por pesquisa interdisciplinar, por uma história voltada para os problemas, por uma história da sensibilidade, etc⁸”. Com o advento da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), Marc Bloch – com então 53 anos – alistava-se ao exército francês. É fuzilado em 1944 pelos alemães. Após a guerra, Febvre é convidado para auxiliar na reorganização da *École Pratique des Hautes Études* e tornou-se delegado francês da Unesco, onde participou da coleção “História Cultural e Científica da Humanidade”.

Os *Annales* começaram como uma revista de seita herética. [...] depois da guerra, contudo, a revista transformou-se no órgão oficial de uma igreja ortodoxa. sob a liderança de Febvre, os revolucionários intelectuais souberam conquistar o establishment histórico francês⁹.

A segunda geração vai de 1949 a 1968, passa a ser liderada pelo historiador Fernand Braudel, que inovou o conceito de tempo e da geo-história, também influenciando a forma como se escreveu a História da América Latina. Assim, a segunda geração se constitui como escola ao

⁵ BURKE, Peter. *A Escola dos Annales*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997, p. 26

⁶ BURKE, Peter. *A Escola dos Annales*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997, p. 26

⁷ BURKE, Peter. *A Escola dos Annales*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997, p. 26

⁸ BURKE, Peter. *A Escola dos Annales*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997, p. 30.

⁹ BURKE, Peter. *A Escola dos Annales*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997, p. 34.

aportar conceitos (estrutura e conjuntura) e métodos (história serial das mudanças na longa duração) definidos. O estudo das utensilagens mentais (ou psicologia histórica dos anos 30), ao lado de fontes massivas, representativas e temporalmente comparáveis e com certa regularidade, os leva a utilizar os conceitos de regularidades, quantificação, séries, técnicas, abordagem estrutural, tendo como centro de um projeto intelectual oferecer certa dinâmica às estruturas trabalhadas pelas ciências sociais e ainda tentar articular a longa duração como acontecimento¹⁰.

Neste período há a criação da “revolução quantitativa”, que atuava no campo econômico, agindo “particularmente na história dos preços. Da economia espalhou-se para a história social, especialmente para a história populacional¹¹”. Dentro da revolução quantitativa, pode-se destacar a história demográfica, que teve início nos anos de 1950, que nos anos de 1960 junta-se à história social¹².

Já a terceira geração dos Annales, surge em 1968 e vai até 1989. Esta geração é composta por inúmeros historiadores, entre eles Jacques Le Goff, o qual torna-se presidente da VI Seção e posteriormente, em 1975, torna-se presidente da École des Hautes Études em Sciences Sociales¹³. Ao contrário do que aconteceu com as duas primeiras gerações, a terceira geração dos Annales não há uma

“dominação do grupo como o fizeram Febvre e Braudel. Alguns comentadores chegaram a falar numa fragmentação. Deve-se admitir, pelo menos, que o policentrismo prevaleceu. Vários membros do grupo levaram mais adiante o projeto de Febvre, estendendo as fronteiras da história de forma a permitir a incorporação da infância, do sonho, do corpo e, mesmo, do odor¹⁴”.

É esta geração que abre espaço para a inclusão das mulheres dentro deste ambiente, como é o caso da historiadora francesa Christiane Klapisch, que pesquisou sobre a história da família na Toscana entre a Idade Média e o Renascimento. Havia muitas críticas, principalmente pelas feministas, sobretudo pela segunda geração, por “deixarem a mulher de fora da história¹⁵”. Há também nesta geração, a incorporação das fontes seriais dentro da pesquisa. É nesta geração que há estudos sobre a alfabetização na França entre os séculos XVII e XIX e o estudo da descristianização da França, tendo

¹⁰ PORTO, Maria Emília Monteiro. **Cultura Histórica pós anos 70: entre dois paradigmas**. In: CURY, Cláudia Engler; FLORES, Elio Chaves; CORDEIRO JR, Raimundo Barroso. *Cultura histórica e historiografia: legados e contribuições do século 20*, João Pessoa, editora universitária/UFPB, 2010. p. 133.

¹¹ BURKE, Peter. **A Escola dos Annales**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997, p. 51-52.

¹² BURKE, Peter. **A Escola dos Annales**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997, p. 55.

¹³ BURKE, Peter. **A Escola dos Annales**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997, p. 62.

¹⁴ BURKE, Peter. **A Escola dos Annales**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997, p. 62.

¹⁵ BURKE, Peter. **A Escola dos Annales**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997, p. 62.

como fonte os rituais funerários. É nesta geração que traz a abordagem da Nova História ou História Cultural.

A Nova História Cultural passa a dialogar, interdisciplinarmente, com alguns temas, inclusive com a educação. Pesquisadores como Clifford Geertz, Marshal Sahlins, Carlo Ginzburg e Robert Darnton são exemplos de como a Antropologia juntamente com a Micro-História e a História Cultural podem proporcionar ao pesquisador novas abordagens e um novo olhar para o tema escolhido. Assim, é

[...] necessário empreender o esforço de compreender um mundo através de outro, ou de uma cultura através de outra [...]. o limite da fonte – o desafio a ser enfrentado – é o fato de que o historiador deverá lidar com a ‘contaminação de estereótipos’, sendo esse um dos problemas mais desafiadores tanto da História Cultural quanto da Antropologia¹⁶.

Ou seja, o historiador pode se beneficiar do intercâmbio de culturas distintas com o intuito de classificar e registrar o diálogo entre ambas, não descartando as expressões culturais dos objetos escolhidos, que priorizará uma construção histórica a partir das manifestações das massas.

Para a História Social, desde a década de 1950, “[...] é reivindicada por diversos historiadores em sentido mais restrito, como abordagem capaz de recortar um campo específico de problemas a serem formulados à disciplina histórica¹⁷”. Entre os anos de 1930 e 1940, o termo História Social esteve associado aos costumes e tradições nacionais. Porém, foi a partir da década de 1950 que a História Social passou a desenvolver metodologias próprias para a pesquisa. Deste modo,

a história social recolocava como questão nos anos 60, no auge das abordagens estruturalistas, o papel da ação humana na história e, pour cause, o problema das durações. Ao se formular como problema o comportamento humano, no estudo das migrações, da mobilidade social, das estratégias de preservação de fortunas ou status, das greves ou do protesto popular, o tempo da experiência e do vivido (as conjunturas, na perspectiva francesa) se impunha aos pesquisadores. Esta postura levava o historiador a privilegiar durações mais curtas, em relação às abordagens econômicas, demográficas ou das mentalidades, sem que estas deixassem de compor-lhe um campo de referência¹⁸.

¹⁶ BARROS, José D’Assunção. **A Nova História Cultural – considerações sobre o seu universo conceitual e seus diálogos com outros historiadores.**

¹⁷ CASTRO, Hebe. **História Social.** In: VAINFAS, Ronaldo. CARDOSO, Ciro Flamarion. **Dominios da História: Ensaio de teoria e metodologia.** 2ª Ed. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2011, p. 80.

¹⁸ CASTRO, Hebe. **História Social.** In: VAINFAS, Ronaldo. CARDOSO, Ciro Flamarion. **Dominios da História: Ensaio de teoria e metodologia.** 2ª Ed. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2011, p. 81-82.

É dentro da História Social que o presente estudo sobre a alfabetização está inserido, apesar que durante a segunda geração dos Annales houve avanços significativos através dos mapas cartográficos. Dentro das pesquisas elaboradas sobre a alfabetização na França, há o que chamaram de “a história do livro”, que, segundo Roger Chartier, há uma variação no hábito da leitura. Com isso,

“Saber ler é primeiramente a condição obrigatória para o surgimento de novas práticas constitutivas da intimidade individual. [...] entretanto, saber ler e escrever permite também novos modos de relação com os outros poderes. Sua difusão suscita sociabilidades inéditas e ao mesmo tempo serve de base para a construção do Estado Moderno, que apoia na escrita sua nova maneira de proferir a justiça e dirigir a sociedade¹⁹”.

Ou seja, é a partir da escrita o indivíduo passa a ter relações com órgãos ou poderes superiores ao que ele está inserido. A prática da leitura e da escrita para a população passa a ser difundida na Europa ainda na Idade Moderna e para isto, são criados dois tipos de ensino: o público e o privado. O ensino público era desprezado pela burguesia e aristocracia. O intuito da educação escolar era preparar uma criança bem-educada “a criança bem-educada seria preservada das rudezas e da imoralidade que se tornariam traços específicos das camadas populares e dos moleques”²⁰.

O ensino destinado para a alta burguesia e para a aristocracia, geralmente, era o ensino privado com professores particulares e os saberes eram dirigidos para essa população. “Com toda razão, nos últimos três séculos aprender a escrever define a iniciação por excelência em uma sociedade capitalista e conquistadora²¹”. Ainda,

“a escritura se torna um princípio de hierarquização social que privilegia, ontem o burguês, hoje o tecnocrata. Ela funciona como a lei de uma educação organizada pela classe dominante que pode fazer da linguagem (retórica ou matemática) o seu instrumento de produção²²”.

Não obstante, o ato de praticar a leitura e a escrita nos séculos XVII, XVIII e XIX, passa a ser considerada fontes para a pesquisa histórica a partir da segunda geração dos Annales. Para a História da Educação, esses objetos de pesquisa passam a ser

¹⁹ CHARTIER, Roger. **As práticas da escrita**. In: ARIÈS, Philippe; DUBY, Georges. **História da Vida Privada: da renascença ao século das luzes**. São Paulo, Companhia das Letras, 2009, p. 119-120.

²⁰ CHARTIER, Roger. **As práticas da escrita**. In: ARIÈS, Philippe; DUBY, Georges. **História da Vida Privada: da renascença ao século das luzes**. São Paulo, Companhia das Letras, 2009, p. 123.

²¹ CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 227

²² CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 230.

considerados a matéria-prima do trabalho do historiador²³. Deste modo, a história tem o compromisso de não só compreender o que houve no passado, para entender o que está se passando no presente. Esse estudo procura conhecer as transformações que ocorrem ao longo do tempo assim como as permanências, estabelecendo uma nova perspectiva para analisar os acontecimentos e perceber a ação transformadora na sociedade. Deste modo, a comunidade “[...] tem tanta força que entre elas os vínculos de inteligibilidade são verdadeiramente de sentido duplo. A incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado²⁴”. É neste sentido que tentaremos abordar o conceito escolar entre a Idade Média e Moderna.

O conceito escolar adotado na Idade Moderna é diferente do conceito adotado na Idade Média. Até o século XIII, os colégios eram uma espécie de asilos destinados para crianças – vulgo estudantes – pobres. As crianças mais abastadas eram enviadas para casas de outras famílias no intuito de aprenderem um ofício. Segundo o autor, a evolução da instituição escolar está ligada a uma evolução paralela do sentimento das idades e da infância²⁵. É apenas no século XV que o colégio passa a se tornar parte da infância e da juventude da aristocracia e da burguesia ascendente.

A perspectiva adotada a partir do século XIV foi a divisão de classes por idades, desde as crianças menores até os adultos. Foram divididos segundo as disciplinas de gramática (para os alunos menores), lógica, física e artes. Esses estudantes eram conhecidos como “estudantes-clérigos²⁶” para “proteger a sua moralidade”, sendo separados da sociedade, porém, mantendo-os devotados aos preceitos da idade e camada social. Contudo, vê-se uma mudança brusca no final do século XV onde o colégio passa a ser uma instituição essencial para a burguesia e a aristocracia.

As classes que foram criadas não “possuía homogeneidade demográfica²⁷”, ou seja, a medida que os alunos iam sendo instruídos e a aprendizagem era correspondida com o modelo pedagógico da época logo, a criança ou adolescente, era passado para a

²³ LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALAVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 80.

²⁴ BLOCH, March. **Apologia da história ou Ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, p. 65.

²⁵ BLOCH, March. **Apologia da história ou Ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, p. 110.

²⁶ BLOCH, March. **Apologia da história ou Ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, p. 111.

²⁷ BLOCH, March. **Apologia da história ou Ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, p. 113.

classe seguinte. No século XVII, as crianças de até dez anos, não estavam aptas para a classe de gramática, porém, entravam nas escolas entre sete e nove anos.

O sentimento mais comumente expresso para justificar a necessidade de retardar a entrada para o colégio era a fraqueza, “ a imbecilidade”, ou a incapacidade dos pequeninos. Raramente era o perigo que sua inocência corria, ou ao menos esse perigo, quando admitido não era limitado apenas à primeira infância. A repugnância pela precocidade marcou, portanto, a diferenciação através do colégio de uma primeira camada: a da primeira infância, prolongada até cerca de dez anos.²⁸”

Entretanto, a segregação entre as idades não duraria mais que isso. Geralmente as crianças da primeira infância eram isoladas, e a partir do momento em que entravam na idade escolar, eram misturas com outros alunos de até quatorze anos. Entre quinze e vinte cinco anos eram separados entre “homens feitos” com mais de vinte anos. Phillippe Ariès comenta que para a sociedade da época, os mestres não tinham a ideia de separar os meninos por idades, mas por saberes. O pensamento de separar os alunos por idade passa a ser concebido apenas no século XIX, assim como a ideia de classes com menos alunos, em idade regular.

O saber ler, escrever e somar deixa de ser um aparato da elite e passa a se tornar alvo de inúmeros debates no âmbito político e nas principais reuniões dos intelectuais brasileiros do século XIX. Com o tempo, a escola passa a se modificar para atender as exigências criadas pelas transformações que afetaram como um todo o corpo docente, discente, métodos e conteúdo, principalmente durante o tempo em que a família Real residiu no Brasil.

Como objetivo geral da presente pesquisa, pretende-se a) identificar os alunos matriculados nas escolas de primeiras letras na Província de Alagoas; b) mapear as diferenças de etnia e gênero dos educandos, focando aspectos constitutivos da escola como currículo diferenciado, professores e atividades escolares. Já para os específicos, a) analisa-se os discursos, suas materialidades, e as práticas pedagógicas que visavam disciplinar a instrução dos infantes, considerando as categorias sexo, etnia e classe social, assim como perceber, a partir das genealogias dos alunos, como as nuances de etnia, gênero e classe influenciavam em seu acesso à instrução. Esses aspectos até hoje são reflexos da educação brasileira. Refletir sobre o sentido de docência e práticas

²⁸ ARIÈS, PHILIPPE. **História Social da Criança e da Família**. Trad. Arlene Caetano. Rio de Janeiro: LCT, 1978, p. 114-115.

pedagógicas adotadas no século XIX e as suas influências para o alunado, é parte da pesquisa em si.

Logo, a presente pesquisa tem como objetivo inserir Alagoas nos debates sobre o sistema educacional brasileiro no período imperial, que vai de 1835 a 1875 e verificar por meio das fontes documentais, que se tratam dos mapas escolares, provas de concursos públicos para professores, relatórios da Inspeção Geral de Ensino, as atas da Câmara da Província de Alagoas²⁹ e relatórios dos presidentes de Província. Tendo como pretensão a contribuição para a historiografia local e regional, já que a temática é estudada apenas no curso de pedagogia e na pós-graduação do mesmo curso.

Analisando a perspectiva sobre a instrução pública em Alagoas no século XIX, a proposta do primeiro capítulo é identificar como as “Casas-Escolas” estavam inseridas dentro do sistema educacional alagoano e como sua estrutura poderia influenciar na permanência ou ausência de seus alunos. Neste sentido, analisaremos qual era o papel da educação na transformação social na Alagoas oitocentista.

Já no segundo capítulo, analisaremos como a Constituição de 1824 influenciou o sistema educacional brasileiro e como este, foi inserido na Província alagoana. Também será tratado o papel do professor dentro do ambiente escolar, incluindo os métodos de ensino que foram propostos pelo governo imperial e como foram aplicados na província. Temas ligados as licenças dos professores, sobrenomes e vagas obtidas através de concursos públicos também serão abordadas.

E por último, não menos importante, o terceiro capítulo compreenderá a análise social dos alunos matriculados em Alagoas, no qual será identificado a quantidade de alunos matriculados nas escolas a partir dos mapas escolares e relatórios dos presidentes de Província, a frequência escolar e as disciplinas cursadas pelos mesmos. O principal objetivo deste capítulo é propor um debate que possibilite a compreensão do que é ou o que pode ser considerado como sistema de ensino público em Alagoas no período imperial.

²⁹ Esta documentação encontra-se no Arquivo Público de Alagoas - APA.

CAP. 01 O início das aulas de Primeiras Letras e a materialidade da Casa-Escola

Este capítulo tem por objetivo apresentar e abordada as materialidades da Casa-Escola na Província de Alagoas e no Império do Brasil. Espera-se examinar tanto historiografia quanto os relatórios dos Presidentes de Província, entendendo como se dava o ensino nas Casas-Escolas durante o período proposto, que vai de 1835 a 1875.

Deste modo, irão ser discutidas o modo como os locais para as aulas eram escolhidas, assim como as aulas eram dadas. Para isto, foram usadas como fontes os Relatórios dos Presidentes de Província e solicitações de professores, além da pesquisa bibliográfica. Toda a documentação está presente no Arquivo Público de Alagoas – APA.

Para facilitar a elaboração do debate, o presente texto encontra-se dividido em três momentos. O primeiro subtópico, tratará da formação histórica de Alagoas e como foi iniciado o ensino dentro do território alagoano, assim como será discutido como o Alvará de 1759 impactou o ensino na Colônia. Em seguida, será discutido os locais onde as aulas de primeiras letras aconteciam e como estas eram escolhidas pelos professores. Por fim, serão indicados os locais das Casas-Escolas nas Províncias do Norte³⁰.

1.1 Província de Alagoas

A província de Alagoas estava localizada no nordeste meridional do Brasil. Entre os anos de 1534 a 1711, Alagoas fazia parte da parte sul da Capitania de Pernambuco, tendo seus primeiros núcleos de povoamento as localidades de Penedo, Alagoas do Sul e Porto Calvo. Sua economia provinha basicamente da cana-de-açúcar que havia sido introduzida por Cristóvão Lins, fundador da Freguesia de Porto Calvo. Inclusive, o território alagoano foi alvo da invasão holandesa no século XVII que teve como um de seus principais fatores a União Ibérica e o Embargo Açucareiro.

Neste período, havia poucas escolas no território alagoano, que estavam situadas em Penedo, Cidade das Alagoas³¹ e Porto Calvo. Até o ano de 1759, o ensino era

³⁰ Este último, foi baseado a partir da análise dos Relatórios de Presidentes das Províncias do Norte.

³¹ Atual cidade Marechal Deodoro.

administrado pelos jesuítas que foram expulsos durante o governo do Marquês de Pombal, por meio de um alvará³² datado de 28 de junho de 1759, “(...) determinou-se o fechamento dos colégios jesuítas, introduzindo-se as aulas régias a serem mantidas pela Coroa”³³. Esta medida foi determinada pelo Marquês de Pombal no intuito de substituir o absolutismo pelo liberalismo, devido as influências ideológicas, principalmente vindas do Iluminismo³⁴. Visando em laicizar o ensino português, que até então, era praticamente comandado pela Igreja.

No alvará, pode-se perceber a preocupação com o ensino dos estudos menores – o que corresponde ao ensino primário e secundário³⁵. Para o ensino primário, foram criadas as “Aulas Régias de Primeiras Letras”, compondo o elemento inicial dos estudos menores que até então não haviam muitos locais para o estudo na Colônia. Somente no ano de 1772, é que a instrução primária passará a ser regulada na segunda fase da reforma. Para o D. José I, o método de ensino utilizado pelos jesuítas era,

[...] taxado de ‘escuro e fastidioso’; pois, após ‘oito, nove e mais anos’ perdidos nas ‘miudezas da Gramática’ e ‘destituídos das verdadeiras noções das línguas latina e grega’, não era possível falar e escrever nessas línguas ‘com a mesma facilidade e pureza que se tem feito familiares a todas as outras nações da Europa que aboliram aquele pernicioso método’³⁶³⁷

Assim, o alvará exclui todas as classes e escolas dirigidas pela Companhia de Jesus, tanto em Portugal quanto no Brasil, e nas demais colônias portuguesas, havendo uma reforma no ensino português. Assim, a reforma foi anunciada:

... tendo consideração a que da cultura das Ciências depende a felicidade das Monarquias, conservando-se por meio delas a Religião, e a Justiça na sua pureza, e igualdade; e a que por esta razão foram sempre as mesmas ciências objeto mais digno do cuidado dos Senhores Reis meus Predecessores, que com suas

³² O Alvará de 28 de junho de 1759, encontra-se disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/crono/acervo/tx12.html>

³³ SAVIANNI, Dermeval. **Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2008. P. 82.

³⁴ Acredita-se que as ideias do Iluminismo tenha chegado a Colônia através dos portugueses e com a volta dos filhos da elite colonial que iam frequentar as universidades na Europa, já que neste período não havia cursos superiores no Brasil, diferentemente da Colônia espanhola, que no século XVI, no ano de 1538, funda a Universidade de Santo Domingo, na atual República Dominicana. Ao final deste mesmo século, haviam cinco universidades nos territórios dominados pela Espanha. O primeiro curso superior do Brasil surge apenas no século XIX, em 1808, que foi a Escola de Cirurgia da Bahia.

³⁵ Atualmente.

³⁶ SAVIANNI, Dermeval. **Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2008, p. 83.

³⁷ Todas as palavras das citações retiradas dos relatórios de Presidente de Província, Mapas Escolares, Discursos, Solicitações de professores tiveram sua escrita reformulada para as regras gramaticais atuais.

Reais Providencias estabeleceram e animaram os Estudos públicos; promulgando as Leis mais justas , e proporcionadas, para que os Vassallos da minha Coroa pudessem fazer a sombra delas os maiores progressos em benefício da Igreja, e da Pátria: Tendo consideração outrossim a que, sendo o estudo das Letras Humanas a base de todas as Ciências, se vê nestes reinos extraordinariamente decaído daquele auge, em que se achavam quando as Aulas se confiaram aos Religiosos Jesuítas; em razão de que estes com o escuro, e fastidioso Método, que introduziram nas Escolas destes Reinos, e seus Domínios ; e muito mais com a inflexível tenacidade, com que sempre procuraram sustenta-lo contra a evidencia das solidas verdades, que lhe descobriram os defeitos, e os prejuízos de uso de um Método, que, depois de serem por ele conduzidos os estudantes pelo longo espaço de oito, nove e mais anos, se achavam no fim deles tão illaqueados nas miudezas da Gramática, como destituídos das verdadeiras noções das Línguas Latina e Grega, para nelas falarem, e escreverem sem um tão extraordinário desperdício de tempo, com a mesma facilidade, e pureza, que se tem feito familiares a todas as outras Nações da Europa, que aboliram aquele pernicioso Método; dando assim os mesmos Religiosos causa necessária a quase total decadência das referidas duas Línguas ; sem nunca já mais cederem, nem a invencível forza do exemplo dos maiores homens de todas as Nações civilizadas; nem ao louvável, e fervoroso zelo dos muitos varões de eximia erudição, que (livres das preocupações, com que os mesmos religiosos pretenderam alucinar os meus vassallos, distraindo-os na sobredita forma, do progresso das suas applicações, para que, criando-os, e prolongando-os na ignorância, lhe conservassem uma subordinação, e dependência tão injustas, como perniciosas) clamaram altamente nestes Reinos contra o Método; contra o mau gosto; e contra a ruína dos Estudos; com as demonstrações dos muitos, e grandes Latinos, e Retóricos, que antes do mesmo Método haviam florescido em Portugal ate o tempo, em que foram os mesmos Estudos arrancados das mãos de Diogo de Teive, e de outros igualmente sábios e eruditos Mestres [...]³⁸:

Neste Alvará há disposições ao diretor de estudos, aos professores de gramática latina – inclusive a abertura de uma classe gratuita desta disciplina e ampliação das já existentes, aos professores de grego e retórica, complementando o alvará com “instruções para os professores de Gramática Latina, Grega, Hebraica e Retórica”. Este novo método de ensino e divisão das disciplinas deveria ser prático e simples, podendo possibilitar ao aluno uma maneira rápida de se aprender o conteúdo e a um método dinâmico do professor lecionar.

É perceptível, a partir da escrita deste alvará, que o Marquês de Pombal “privilegiou” os estudos das chamadas “humanidades³⁹”, o que corresponde o ensino

³⁸ Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/crono/acervo/tx13.html>

³⁹ SAVIANNI, Dermeval. **Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2008, p. 82

secundário. Já para os ensinos voltados para o primário, seria composto pelas aulas régias de primeiras letras⁴⁰, correspondente aos estudos menores que só seriam incluídas no alvará na segunda fase da reforma, no ano de 1772.

É possível perceber que o rei inicia o preâmbulo “ressaltando a importância da cultura das ciências e destacando o cuidado a elas dispensado pelos seus predecessores ao animar os estudos públicos⁴¹”. Logo após o rei aborda os “longos anos” que estudavam a Gramática Latina, deixando de lado as “noções das Línguas Latina e Grega”, já que já haviam sido abolidas em alguns lugares da Europa. Para o rei, seria importante abolir toda e qualquer influência dos métodos usados pelos jesuítas, inclusive algumas obras foram proibidas e adotaram-se novos compêndios, “(...) como o *Novo Método da gramática latina reduzido a compêndio*, do padre oratoriano Antônio Pereira, e a *Arte da Gramática latina*, do professor português Antônio Félix Mendes⁴²”.

Os professores que não adotassem as direções do alvará, seriam suspensos e poderiam chegar a perder o cargo. Percebe-se então que um dos principais fatores para a formação deste alvará seja passar o controle da educação para o Estado, no intuito de controlar, também, o meio acadêmico⁴³.

Na colônia brasileira houve um concurso para professores régios no dia 20 de março de 1760 e no mesmo ano, teve concursos no Rio de Janeiro. Segundo a pesquisadora Tereza Cardoso, no ano de 1765 nenhum professor havia sido nomeado⁴⁴. Em 1768 há a criação da Real Mesa Censória⁴⁵ que tinha como diretor-geral Dom Tomas de Almeida. A reforma dos estudos menores fracassou por diversos motivos, inclusive no Brasil, entre eles a falta de aulas de retórica, o número de professores que era insuficiente para abarcar a quantidade de aulas que deveriam ser dadas em Portugal e em seus

⁴⁰ As aulas régias de primeiras letras no período imperial ficariam conhecida como “pedagogias”.

⁴¹ SAVIANNI, Dermeval. **Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2008, p. 83

⁴² VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Editora Ática, 2007. P. 135.

⁴³ Cheguei a esta conclusão após analisar o Alvará e ter como base os autores Francisco Falcon e Oliveira Martins.

⁴⁴ CARDOSO, Tereza Maria R. Fachada. **Abrindo um novo caminho: o ensino mútuo na escola pública do Rio de Janeiro**. In: BASTOS, Maria Helena Câmara e FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (orgs). **A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

⁴⁵ Criada em 05 de abril de 1768, tinha o objetivo de transferir para a responsabilidade do Estado Português as obras que o Reino pretendesse fazer. Até então, estava na incumbência do Tribunal do Santo Ofício, do Ordinário e do Desembargo esta tarefa. Seu primeiro presidente chamava-se D. João Cosme da Cunha – na época, arcebispo da cidade de Évora. No ano de 1787, foi reformada por D. Maria I, e passou a chamar-se “Real Comissão Geral sobre o Exame e Censura de Livros”, tendo seu funcionamento até 1794.

domínios, a falta de material escolar – inclusive de livros didáticos, atraso dos honorários ou a falta de pagamento dos mesmos, entre outros. No ano de 1771, a Diretoria-Geral dos Estudos foi extinta.

No ano de 1772, há o início da segunda fase da reforma pombalina e sua principal preocupação era os estudos denominados “maiores”⁴⁶. Em 06 de novembro de 1772 há um preâmbulo da Lei, no qual o Rei estende os benefícios da educação para “o maior número de povos e de habitantes deles que a possibilidade pudesse permitir”. Para isto acontecer, o rei mandou convocar e a realizar seleções para a contratação de mestres que, se passarem, tinham como obrigação enviar uma lista contendo “a relação⁴⁷ dos discípulos dando conta de seu aproveitamento nos estudos para que a Mesa Censória possa emitir certidões”.

Para as escolas de Primeiras Letras, os alunos não aprenderiam somente a ler, escrever e contar, mas também teriam aulas de ortografia portuguesa, aritmética – as quatro operações, regras de civilidade e catecismo. O ensino destinado ao sexo feminino seria empregado a disciplina de prendas domésticas. No que se refere à Colônia, ficou assim distribuída a quantidade de aulas:

AULAS E MESTRES⁴⁸ NO BRASIL (1772)

| | Ler, Escrever, Contar | Latim | Grego | Retórica | Filosofia |
|-------------------|-----------------------------|----------|----------|----------|-----------|
| Rio de Janeiro | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| Bahia | 4 | 3 | 1 | 1 | 1 |
| Pernambuco | 4 | 4 | 1 | 1 | 1 |
| Mariana | 1 | 1 | - | 1 | - |
| São Paulo | 1 | 1 | - | 1 | - |
| Vila Rica | 1 | 1 | - | - | - |
| S.J. del Rei | 1 | 1 | - | - | - |

⁴⁶ Atualmente os Estudos Maiores equivalem ao nível superior.

⁴⁷ Esta relação é, mais tarde, conhecida como Mapas Escolares e atualmente, diário escolar.

⁴⁸ O termo ‘mestre’ era adotado para denominar os professores que ministravam as aulas.

| | | | | | |
|--------------|-----------|-----------|----------|----------|----------|
| Pará | 1 | 1 | - | 1 | - |
| Maranhão | 1 | 1 | - | - | - |
| Total | 16 | 15 | 3 | 6 | 3 |

Tabela 01. Quadro organizado por Tereza M.R.F.L. Cardoso a partir do anexo à Lei de 06 de novembro de 1772.

É possível perceber que o número de aulas régias na Colônia estava abaixo dos 6% do total, quando comparadas as de Portugal. No ano de 1772, foi criado o Subsídio Literário por meio da Carta de Lei de 10 de novembro do mesmo ano. Este subsídio seria composto por um fundo monetário. Segundo o autor Dermeval Saviani, os criadores deste subsídio acreditavam que a população ficaria satisfeitos em contribuir para este fundo, já que incentivaria a criação de escolas nas regiões acima:

De acordo com a proposta da Real Mesa Censória, o subsídio literário destinava-se a suprir todas as necessidades financeiras da instrução pública abrangendo os estudos menores e maiores e garantindo não apenas o pagamento dos salários e demais despesas dos professores. Além disso, atenderia também a outras necessidades como a aquisição de livros, organização de museu, criação de laboratório de física, jardim Botânico, instalação de academias de ciências físicas e de belas-artes⁴⁹.

Porém, esta não foi a realidade das escolas implantadas no Brasil até o final do século XIX. No território alagoano, por exemplo, criou-se duas⁵⁰ escolas de Ler, Escrever e Contar – como encontra-se na tabela acima - e estavam localizadas nas vilas de Penedo e Porto Calvo⁵¹, principais locais da economia da região. A vila de Penedo foi sede comercial “de todo sertão e da área ribeirinha do São Francisco⁵²”. Já a vila de Porto Calvo contava com 24 engenhos, 48 moendos e 6 em ‘fogo morto’⁵³.

No início do século XIX, com o modelo colonial (latifundiário, monocultor, escravocrata e agro-exportador) estabilizado, o território estava totalmente povoado, justificando a existência de catorze freguesias e seis vilas: as três mais antigas (Alagoas do Sul, Penedo e Porto Calvo) mais Atalia, Poxim (hoje pertencente a Coruripe) e Anadia. As vilas tinham a representação política organizada nas Câmaras. [...] A Comarca dependia das orientações e decisões da Metrópole, em Lisboa e de sua representação em

⁴⁹ SAVIANNI, Dermeval. **Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2008, p. 99.

⁵⁰ Foi encontrado o seguinte dado no texto de Elaine Cristina Gomes da Cunha. CUNHA, Elaine Cristina Gomes da. **O professor régio, o bispo e o ouvidor: distintos olhares sobre a educação em Recife (1759-1772)**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em História Social da UFPE, 2009.

⁵¹ Mapa retirado da obra: CUNHA, Elaine Cristina Gomes da. **O professor Régio, o Bispo e o Ouvidor: distintos olhares sobre a educação em Recife (1759-1772)**. Recife. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em História Social da UFPE, 2009.

⁵² CARVALHO, Cícero Péricles de. **Formação histórica e Alagoas**. Maceió – Edufal. 4ª ed. 2016., p.114.

⁵³ CARVALHO, Cícero Péricles de. **Formação histórica e Alagoas**. Maceió – Edufal. 4ª ed. 2016., p.114.

Slavador, ou da capitania, em Olinda e Recife, que lhe dava uma relativa autonomia político-administrativa⁵⁴.

A comarca alagoana emancipa-se de Pernambuco em 16 de setembro de 1817, através de um decreto do D. João VI, ratificando-o em 1818. Teve como primeiro governador Sebastião Francisco de Melo Póvoas, neto do Marquês de Pombal que já havia sido governador na capitania do Rio Grande do Norte. A situação econômica da nova capitania

[...] quando lhe foram doados os benefícios da autonomia, se não era das mais propícias e brilhantes, também não era das mais precárias e vexatórias. (...) Alagoas, Porto Calvo, Penedo, Santa Luzia, Poxim, São Miguel, Colégio, Atalia, Pioca, São Bento, Camaragibe, Palmeira e Anadia eram as freguesias então existentes [...]⁵⁵”

Durante o governo de Sebastião Póvoas, houve medidas de alcance social⁵⁶, como a fundação da Alfândega em Jaraguá, duas mesas de consulados situadas em São Miguel dos Campos e Penedo. Uma casa de arrecadação, criou meios para a defesa da capitania, levantou “[...] a planta da vila de Maceió, construiu o quartel militar e um edifício composto somente de pavimento térreo para a junta da fazenda⁵⁷”. Após a proclamação da independência, em 07 de setembro de 1822, Alagoas deixa de ser uma Capitania e torna-se uma Província. Sua economia estava baseada na produção e exportação do açúcar, algodão, pau-brasil e couro.

O Brasil torna-se independente sob um governo monárquico, tendo como principal figura um representante do partido português. A criação da Monarquia representa a conquista dos grupos políticos conservadores – sendo liderados por José Bonifácio que defendia a manutenção da ordem social e política, e eram garantidas pela autoridade do imperador. A escolha de uma monarquia ia de encontro com os Estados vizinhos, como é o caso da independência da Bolívia, Peru e Venezuela, que por sua vez, se tornaram republicanos.

Estas elites entraram em conflito entre os anos de 1822 a 1824, no qual os debates estavam em torno da primeira Constituição brasileira. No ano de 1823, há a primeira

⁵⁴ CARVALHO, Cícero Péricles de. **Formação histórica e Alagoas**. Maceió – Edufal. 4ª ed. 2016, p. 116-117.

⁵⁵ BRANDÃO, Moreno. **História de Alagoas seguido de o baixo São Francisco, o rio e o vale**. P.96.

⁵⁶ BRANDÃO, Moreno. **História de Alagoas seguido de o baixo São Francisco, o rio e o vale**. Maceió, Edufal., 2015, p.97.

⁵⁷ BRANDÃO, Moreno. **História de Alagoas seguido de o baixo São Francisco, o rio e o vale**. Maceió, Edufal, 2015, p.99

reunião da Assembleia Constituinte⁵⁸, ao qual é possível notar a influência de uma elite agrária brasileira⁵⁹. Segundo o texto do projeto, havia a determinação que o Poder Executivo – representado pelo imperador, não poderia vetar completamente uma lei que fosse aprovada pela Câmara dos Deputados ou, até mesmo, dissolvê-la. Inclusive, proibia o imperador de ser rei em outro país. Neste período, já havia diálogos sobre a educação no império brasileiro, já que havia poucas escolas públicas elementares em funcionamento no Brasil.

Durante os debates da Assembleia Nacional Constituinte de 1823, foi eleita uma comissão de instrução formada pelos deputados Manuel Jacinto Nogueira da Gama, Martim Francisco Ribeiro de Andrada, padre Belquior Pinheiro de Oliveira, Antônio Gonçalves Gomide e Antônio Rodrigues Veloso de Oliveira, os mais instruídos que examinaram a Memória de Martim Francisco, de 1817, e havia sido calcada inteiramente nas ideias de Condorcet, dos tempos da Revolução Francesa⁶⁰.

Neste diálogo travado entre a elite brasileira, foi debatido as denúncias que eram enviadas à Corte sobre o descaso com as escolas, alunos e professores no Brasil. Esses debates concentravam-se em diversos aspectos do contexto educacional como é o caso baixos honorários pagos aos professores, péssimas locações onde as escolas estavam concentradas e a má formação dos professores.

A historiadora Maria Luiza Marcílio afirma que “com quase total falta de escolas ou aulas de alfabetização”⁶¹, girava o cenário educacional brasileiro que, praticamente, inexistia. “Na Assembleia Constituinte reunida em abril de 1823, há um projeto apresentado por Martim Francisco Ribeiro de Andrada e enfatizava a eficácia do Método Lancaster e destacava a vantagem da unidade de instrução e disciplina⁶²”. Porém, esses debates não prosseguiram, pois, o imperador dissolveu a Assembleia Constituinte,

O conjunto das propostas soava como clara provocação, e em 12 de novembro de 1823 o imperador cercou e dissolveu a Assembleia Constituinte, mostrando que não aceitava ter seus poderes limitados e se transformar num mero símbolo. Apesar da pressão do Exército,

⁵⁸ A Assembleia Constituinte era formada por cem deputados. Esses deputados foram eleitos pelo uso do voto censitário e indireto. Constituíam como deputados grandes latifundiários, comerciantes, juízes, militares e representantes da Igreja Católica. De um lado, havia o Partido Brasileiro, onde defendia a soberania do poder Legislativo e do outro lado, havia o Partido Português, onde defendiam a Monarquia Absolutista. Fonte: CARVALHO, José Murilo de Carvalho. **A Construção Nacional 1830-1889**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

⁵⁹ Schwarcz, Lilia M. e Starling, Heloisa M. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015, p. 233.

⁶⁰ MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da alfabetização no Brasil**. São Paulo: Edusp, 2016, p. 44.

⁶¹ MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da alfabetização no Brasil**. São Paulo: Edusp, 2016, p. 45.

⁶² VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Editora Ática, 2007, p. 150.

que se manteve leal ao imperador, os deputados reunidos permaneceram em sessão durante a madrugada e declararam a D. Pedro I um ‘fora da lei’. Foi então que o monarca assinou decreto fechando a Constituinte⁶³”

Neste período, Alagoas contava com membros dos dois partidos políticos: o Partido Liberal e o Partido Conservador, cujo a maior figura da política provincial estava centralizada no vigário José Caetano de Moraes, aonde atuou ativamente na política sendo “um dos articuladores da luta pela transferência de capital da província Santa Maria Madalena da Lagoa do Sul para Maceió⁶⁴”.

Em 1824, d. Pedro I reuniu-se com dez membros do Conselho do Estado e elaborou o primeiro texto que viria a tornar-se a primeira Constituição Brasileira. A Constituição⁶⁵ foi outorgada pelo imperador em 15 de março do corrente ano, tendo como influência, a o modelo liberal francês, “[...] forma de governo era monárquica, hereditária, constitucional e representativa, dividindo-se o país em províncias⁶⁶”. Esta constituição vigorou até o ano de 1889, quando se teve o fim da monarquia brasileira.

Após a promulgação da Constituição, há a nomeação de Francisco Pais Barreto como Presidente de Província em Alagoas. Assim, os revoltosos tiveram apoio dos líderes das seguintes províncias do Norte Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará e Piauí, recebendo o nome de Confederação do Equador. Em Alagoas, as vilas de São Miguel dos Campos e Anadia aderem ao movimento, tendo como principais líderes a família Vieira Dantas, o Padre Francisco do Rego Baldaia e Antônio Firmino Brasileiro⁶⁷. Porém, não há apoio de parte da população das províncias envolvidas e após quatro meses de resistência, os rebeldes acabaram por se entregar ao brigadeiro Francisco de Lima e Silva e ao almirante Thomas Cochrane.

Em 12 de setembro forças terrestres lideradas por Pais Barreto atacaram o Recife e em cinco dias derrotaram os rebeldes. Alguns líderes foram assassinados, enquanto outros, como Frei Caneca,

⁶³ SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloisa M. **Brasil: Uma Biografia**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015, p. 233.

⁶⁴ SOUZA, Josefa Adriana Cavalcante Ferro de; VERÇOSA, Elcio de Gusmão. **Bases da formação letrada de Palmeira dos Índios: de 1770 a 1893**. In: **Escritos sobre a Educação Alagoana: compêndios, periódicos e práticas educativas (séculos XIX, XX, XXI)**. Maceió: Edufal, 2011, p. 17.

⁶⁵ A Constituição de 1824 era composta de 179 artigos, que abrangia desde o território brasileiro, aos direitos civis e políticos brasileiros. A Constituição de 1824, sobre a instrução pública a seguinte Carta Magna destina o item 32 artigo 179, que será melhor abordada no capítulo dois.

⁶⁶ SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloisa M. **Brasil: Uma Biografia**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015, p. 234.

⁶⁷ BRANDAO, Moreno. **História de Alagoas seguido de o Baixo São Francisco: o Rio e o Vale**. Maceió: Edufal, 2015, p. 107.

acabaram presos. Os rebeldes na Paraíba não tiveram melhor sorte. O processo judicial para apurar os culpados iniciou-se em outubro de 1824 e se estendeu até abril do ano seguinte. Das centenas de pessoas que participaram da revolta nas três províncias, quinze foram condenadas à morte, entre elas Frei Caneca. As execuções puseram fim ao movimento, mas deixaram lastro em Pernambuco, que se frustrara: esperavam que a primeira Constituição do Império fosse federalista, dando autonomia administrativa às províncias. Todas as demais províncias foram perdoadas por Pedro I., em 07 de março de 1825. A atitude dadivosa, porém, não escondia divisões nem diminuía rancores⁶⁸.

Devido à forte repressão implantada na Confederação do Equador, outros problemas passaram a afetar a popularidade de D. Pedro I, a exemplo da derrota na Guerra Cisplatina⁶⁹, em 1828; o pensamento de uma possível reunificação com Portugal após a morte de D. João VI e a centralização do poder políticos nas mãos do imperador provocava a insatisfação das elites nas províncias.

Neste período, o território brasileiro possuía uma população de aproximadamente quatro milhões de habitantes, sendo que, 30% dessa população era composta por escravos. No entanto, a maior parte da população brasileira era composta por pessoas livres e pobres⁷⁰. O primeiro reinado vai de 1822 a 1831, sendo este período marcado pelo crescente descontentamento das elites brasileiras com o governo de D. Pedro I.

Dentre esses contextos problemáticos, as crises econômicas e territoriais, a confiança da população para com o imperador foi diminuindo. Por todo o território brasileiro houve revoltas e manifestações populares contrárias ao imperador e os conflitos entre D. Pedro e os deputados brasileiros aumentavam cada vez mais. O que acarretou, no dia 07 de abril de 1831 a abdicação⁷¹ do trono brasileiro em nome de seu filho Pedro de Alcântara, com então cinco anos de idade e volta para Portugal. Instaura-se no Brasil o Período Regencial⁷², período este em que o império passou a ser governado por regentes nomeados pelos deputados e senadores brasileiros até Pedro II atingir a maioria. No

⁶⁸ SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloisa. **Brasil: uma biografia**. São Paulo – Companhia das Letras, 2ª ed. 2018, p. 237.

⁶⁹ Entre os anos de 1825 e 1828 lutou contra as Províncias Unidas do Rio da Prata – atual Argentina, pelo domínio da Província Cisplatina – atual Uruguai, que fazia parte desde 1822 do Brasil. No ano de 1828, após um acordo diplomático por intermédio da Inglaterra, Brasil e Argentina saem do conflito e surge a República Oriental do Uruguai.

⁷⁰ A maior parte da população livre no Brasil não frequentava as aulas de primeiras letras ou eram analfabetas.

⁷¹ Segundo relatos da época, a notícia da abdicação de D. Pedro I foi “(...) recebida com grande entusiasmo, versos patrióticos, hinos cívicos e vivas a “Pedro II, imperador e constitucional do Brasil”. SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloisa. **Brasil: uma biografia**. São Paulo – Companhia das Letras, 2ª ed. 2018, p. 242.

⁷² O Período Regencial dura de 1831 a 1840 com a antecipação da maioria de Pedro de Alcântara.

entanto, este tempo passou por inúmeras disputas pelo poder entre membros das elites regionais, que geralmente eram formados por proprietários rurais e grandes comerciantes, e pelas disputas políticas entre os conservadores e liberais. Todas estas disputas políticas e abdicação, influenciou no cenário educacional brasileiro, principalmente no quesito de destinação de verbas para a instrução pública⁷³.

1.2 A Casa-Escola ou Casa onde fica a Escola?

A expressão “Casa-Escola” foi aplicada pelos pesquisadores da educação para sugerir a dupla imagem da moradia do professor e de ambientes “organizados” para ministrar as aulas para os alunos. Se tratando de um espaço doméstico já que, na primeira metade do século XIX, não havia prédios destinados ao ensino elementar nas províncias brasileiras. “No Brasil do século XIX, a palavra escola se referiu sempre à aula ou classe única que o professor mantinha em sua casa, sem especificação de lugar. Raras, muito raras as escolinhas que funcionaram em prédios do Estado durante o século XIX⁷⁴”.

Neste sentido, a escola também era, de fato, a casa do professor. Muitas das vezes, esses locais eram precários e impróprios para o ensino. É no conturbado período regencial que os documentos sobre o ensino público de Alagoas foram encontrados. Segundo o pesquisador Primitivo Moacir, em 1826, havia na Província cinco cadeiras de primeiras letras, para as 23 paróquias que existiam na região⁷⁵. Não foi encontrado no Arquivo Público do Estado de Alagoas - APA, mapas escolares ou documentos oficiais que antecedessem ao ano de 1834 destinados ao ensino primário, porém, é possível constatar através da análise dos presentes mapas escolares da Província que no ano de 1830 - um ano antes da abdicação de D. Pedro I, já havia alunos matriculados nas aulas de primeiras

⁷³ Segundo a pesquisadora Maria Luiza Marcílio, as verbas destinadas a educação primária e secundária no século XIX eram mínimas.

⁷⁴ MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da alfabetização no Brasil**. São Paulo: Edusp, 2016, p. 59

⁷⁵ MOACIR, Primitivo. **A Instrução e as Províncias: subsídios para a História da Educação Brasil (1834-1889)**. São Paulo – Companhia Editora Nacional, 1939, vol. 1, p. 14.

letras de Penedo, em 1831 na Cidade das Alagoas⁷⁶, Porto da Folha⁷⁷, São Bráz⁷⁹, Vila do Poxim⁸⁰ e no ano de 1832 em Maceió⁸¹.

Estas informações estão presentes nos Mapas Escolares, no quesito “Entradas”. Neste item, encontra-se o ano que o aluno passou a frequentar as aulas. Em todos os mapas escolares analisados, o presente subitem está identificado. Alguns mapas escolares são mais específicos e colocam-se as datas completas desde a entrada do aluno – como dia, mês e ano, e informa o mesmo frequenta as aulas ou não, juntamente com o “Adiantamento”, termo no qual informa se os alunos sabem ler, escrever e contar.

No mapa escolar abaixo, da cidade de Penedo, pode-se perceber os nomes dos alunos, seus responsáveis, as idades das crianças, as datas das entradas – neste caso, tem-se o mês e o ano, sua naturalidade – cidade onde nasceu, condutas – boas ou ruins, habilidades – se é hábil ou não, aplicações – se frequenta as aulas ou não e por fim, o adiantamento.

Mapa dos Alunos que existem na Aula de Primeiras Letras da qual he Professor Manoel Antonio de S. Paulo Letreiro Leite por S. M. S. e C. que Deus guarde. H. H. H.

| N.º | Nomes | Idade | Data | Entradas | Naturalidade | Conduta | Habilidades | Aplicações | Adiantamento |
|-----|---------------------|-----------------|------|-------------|--------------|---------|-------------|------------|--------------|
| 1 | Venceslas J. de A. | Manoel J. de A. | 14 | Jan. 1831 | Penedo | Boa | Habil. | Frequente | Adiantado |
| 2 | Joaquim F. de A. | Joaquim F. | 13 | Jan. 1831 | Penedo | Boa | Habil. | Frequente | Adiantado |
| 3 | José de A. de A. | José de A. | 12 | Jan. 1831 | Penedo | Boa | Habil. | Frequente | Adiantado |
| 4 | Joaquim de A. de A. | Manoel J. de A. | 12 | Mar. 1831 | Penedo | Boa | Habil. | Frequente | Adiantado |
| 5 | Antonio de A. de A. | Manoel J. de A. | 12 | Agosto 1831 | Penedo | Boa | Habil. | Frequente | Adiantado |
| 6 | José de A. de A. | José de A. | 12 | Jan. 1832 | Penedo | Boa | Habil. | Frequente | Adiantado |
| 7 | Manoel de A. de A. | Manoel de A. | 10 | Set. 1832 | Penedo | Boa | Habil. | Frequente | Adiantado |
| 8 | Joaquim de A. de A. | Joaquim de A. | 11 | Mar. 1832 | Penedo | Boa | Habil. | Frequente | Adiantado |
| 9 | Manoel de A. de A. | José de A. | 11 | Mar. 1832 | Penedo | Boa | Habil. | Frequente | Adiantado |
| 10 | José de A. de A. | José de A. | 10 | Mar. 1832 | Penedo | Boa | Habil. | Frequente | Adiantado |
| 11 | José de A. de A. | Antonio de A. | 12 | Agosto 1832 | Penedo | Boa | Habil. | Frequente | Adiantado |
| 12 | Manoel de A. de A. | Manoel de A. | 10 | Set. 1832 | Penedo | Boa | Habil. | Frequente | Adiantado |
| 13 | Joaquim de A. de A. | Joaquim de A. | 10 | Set. 1832 | Penedo | Boa | Habil. | Frequente | Adiantado |
| 14 | José de A. de A. | José de A. | 9 | Set. 1832 | Penedo | Boa | Habil. | Frequente | Adiantado |

Figura 01: Mapa escolar da aula de primeiras letras de Penedo - 1834. Caixa 10 - APA

⁷⁶ Mapa Escolar da Cadeira de Primeiras Letras Feminina da Cidade das Alagoas, que tinha como professora Maria de Jesus. O presente mapa escolar encontra-se em péssimo estado de conservação e incompleto. Cx. 03.

⁷⁷ Atual cidade de Traipú.

⁷⁸ Mapa Escolar da Cadeira de Primeiras Letras Masculina da Vila de Porto da Folha, que tinha como professor José Demétrio Tavares. Cx. 07.

⁷⁹ Mapa Escolar da Cadeira de Primeiras Letras Masculina da Povoação de São Bráz, que tinha como professor Manoel Gratuliano da Costa. Cx. 03

⁸⁰ Mapa Escolar da Cadeira de Primeiras Letras Masculina da Vila do Poxim. Devido ao estado de conservação crítico, não pude identificar o nome do professor. Cx. 07

⁸¹ Mapa Escolar da Cadeira de Primeiras Letras Feminina de Maceió. O presente mapa encontra-se incompleto, não pude identificar o nome da professora. Cx. 07

É neste período que se passa a conceber a ideia de progresso sobre o Estado, principalmente quando se tratava sobre o avanço material e intelectual do seu povo. Discussões sobre o sistema educacional brasileiro passa a estar presente nos debates da Assembleia Nacional Constituinte de 1823. É a partir desta perspectiva que “a ideia de um sistema escolar que possa dar conta da escolarização das camadas populares⁸²”, que as decisões passam a ser tomadas. Neste sentido, a disciplinarização social começa a estar presente nas rodas de conversas dos intelectuais e nas Câmaras do governo.

O pensamento que pairava nesses debates sobre o ensino, era de que o progresso viria, sobretudo, através da educação da camada livre da população brasileira, cujo governo visava “controlar, vigiar, moldar os comportamentos da população, principalmente dos pobres, negros e índios⁸³”. O intuito era de formar uma camada social pensante e preocupada com o futuro do país, independentemente da carreira que o aluno fosse tomar.

Cada casa-escola⁸⁴ analisada através dos Mapas Escolares, tinha uma estrutura diferente da concepção de prédio escolar que se tem atualmente. Na época, quando um (a) professor (a) era nomeado (a) para o cargo – o que poderia acontecer através de um concurso ou indicação – o mesmo se mudava para o local em que foi alocado onde muitas vezes, não ficavam nas mesmas cidades ou povoações que residiam, fazendo com que os professores se mudassem para a região onde iria ministrar as aulas.

Segundo a historiadora Maria Luiza Marcílio, durante o período imperial, as aulas de primeiras letras geralmente funcionavam em casas alugadas pelos professores, que em poucos casos, recebiam um auxílio para ajudar no pagamento dos aluguéis das casas onde residiam, o que ocorria eram os professores retirar do salário que recebiam o pagamento dos aluguéis.

⁸² CORREIA, Mailza da Silva. **A educação popular no Brasil império: as primeiras iniciativas de escolas noturnas em Alagoas (1870-1889)**. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Alagoas. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2011, p. 43.

⁸³ PAUFERRO, Nezilda do Nascimento Silva. **As matrizes históricas da inspeção escolar no Brasil: mecanismo de controle do trabalho docente em Alagoas (1840-1889)**. Dissertação de Mestrado – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Alagoas, 2010, p.37.

⁸⁴ No Brasil, “a palavra escola se referiu sempre à aula ou classe única que o professor mantinha em sua casa, sem especificação do lugar. Raras, muito raras as escolinhas que funcionaram em prédios do Estado durante o século XIX”. MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da alfabetização no Brasil**. São Paulo: Edusp, 2016. p. 59.

Normalmente os espaços destinados para as aulas eram ruins e pequenos. [...] funcionando em locais exíguos – e com pouca ventilação ou nenhuma ventilação (como costumavam ser as casas dos pobres em geral) -, os meninos que as frequentavam acabavam ficando expostos a todo o tipo de “pestes” da infância: indo de sarnas e piolhos, passando por toda a sorte de viroses e chegando mesmo a complicações hepáticas e intestinais⁸⁵.

Nessas casas alugadas funcionavam as salas de aulas, e geralmente eram “ambientes extremamente precários, acanhados, impróprios, sem iluminação, pouco limpos, sem água e sem sanitários [...]”⁸⁶. Segundo o engenheiro José Antônio Marques, as salas de aula em Maceió “não possuem instalações especiais apropriadas aos fins a que se destinam, funcionando em casas particulares, no próprio domicílio dos professores, onde a população escolar vive em perfeita prisão, sem ar, sem luz⁸⁷”. Em Alagoas, os modelos das escolas não eram diferentes do que ocorria em outras Províncias, como é o caso da Província de Sergipe.

Não havia prédios na Província que fossem destinados ao ensino. No ano de 1858, o então Inspetor Paroquial e também professor José Alexandre Passos indaga em seu relatório sobre a falta de edifícios para o ensino na Província de Alagoas, impedindo assim, da “inteira execução do dito sistema educacional” que havia sido criado na Província alagoana. José Correa da Silva Titara, diretor da Instrução Pública de Alagoas recebe um contrato de uma casa no intuito de alugá-la para ser utilizada como casa-escola:

Pela cópia inclusa verá V. Ex^a, que se acha celebrado pelo Inspetor Paroquial respectivo o contrato de aluguel com a proprietária da casa em que existe a escola pública de Primeiras Letras da povoação do Carurusinho, município da Imperatriz, pela quantia mensal de quatro mil réis, e pelo prazo de seis anos a contar de 15 de outubro de 1854⁸⁸ [...].

Mas também, havia casos em que os donos das casas sublocadas desistirem do contrato e pedi-las de volta, como se pode observar na imagem abaixo:

⁸⁵ SILVA, Adriana Maria Paulo da. **Os meninos das aulas públicas de primeiras letras**. In: GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; MELO, Juliana Ferreira de; SOUZA, Maria José Francisco de; RESENDE, Patrícia Cappucio (ORGS). **História da Cultura Escrita: séculos XIX e XX**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. P. 275-305, p. 299.

⁸⁶ MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da alfabetização no Brasil**. São Paulo: Edusp, 2016, p. 58.

⁸⁷ PAUFERRO, Nezilda do Nascimento Silva. **As matrizes históricas da inspeção escolar no Brasil: mecanismo de controle do trabalho docente em Alagoas (1840-1889)**. Dissertação de Mestrado – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Alagoas, 2010, p. 49.

⁸⁸ Instrução Pública, Ofícios Recebidos de 1854-1860, M13 E05.

Esta carta foi em
 pedida ordenada

Sup. Dir. Instr. Públ. ca.
 Sal. do Gov. em
 Macé 13 de novembro de
 1862.

M. Ex. Sr. Presidente da Província
 Depende, visto da informação do
 Director geral da Instrução Pública.
 Sal. do Gov. em Macé 15 de
 abril de 1868.

J. Camalho
 Sr. Insp. Manoel de Nascimento
 Prado que tendo alugado por con-
 tracto com o Inspector Provincial da
 aula da povoação do Bebedouro uma
 casa de taipa e telha que ali tem
 para a aula do sexo masculino, e a-
 recendo momentaneamente e com urgen-
 cia da mesma casa para sua fami-
 lia, não pode continuar a presta-
 ta pelo contracto, cuja rescisão re-
 quer a N. Ex.ª, e que lhe entende en-
 tregar a dita casa, alugando-a ou-
 tra, pois naquelle povoação ha ca-
 sas que podem servir para detto fim,
 e elle consta ao supplicante que
 existe vazia uma que se acha de-
 ante da dita aula.
 Pelo que

P. a N. Ex.ª haja de man-
 dar rescindir o contracto
 e entregar lhe sua casa
 com o que

M. Ex.ª Sr. J. Justica.

Macé 13 de Novembro
 de 1862.

Manoel de Nascimento Prado
 Estrucado.
 J. Camalho

Figura 02: Requerimento para o Inspetor da Instrução Pública, 13 de novembro de 1862. Caixa: 37 – Arquivo Público de Alagoas - APA.

Segundo o requerimento de 13 de novembro de 1862, Manoel do Nascimento é dono de um imóvel alugado pelo professor da povoação de Bebedouro e solicita que o mesmo se retire do recinto. O lugar em que funcionava a aulas de Primeiras Letras destinada para o sexo masculino, se tratava de “uma casa de taipa e telha”. A solicitação se deu pelo fato de o dono da casa necessitar “com urgência” para sua família. No mesmo documento, algumas linhas abaixo, Manoel informa que há casas na mesma localidade disponíveis para a locação. É possível salientar que o aluguel desta casa poderia ser baixo, devido ao estado e a região em que a mesma se encontrava. No documento não há o valor informado, nem a justificativa dada pelo senhor Manoel – pela forma como está contestando, não é sólida.

Ainda é possível perceber que a casa onde acontecia as aulas estava localizada em um lugar simples⁸⁹, também devido os materiais que utilizaram para construí-la. É possível pensar que por se tratar de uma casa simples, a mesma poderia não ser ventilada e não ter estrutura para abrigar uma sala de aula,

Na pequena casa do professor, os alunos padeciam ainda de péssimas condições sanitárias e de higiene. Nem pensar na existência de banheiros e de água encanada para prover os alunos. [...] algumas escolinhas mantinham uma moringa de água e copos na sala. Outras, nem isso. Banheiro interno, nem mesmo nas casas dos moradores havia⁹⁰.

Quando uma casa-escola era fechada e o professor não conseguia alugar outra na mesma localidade, muitas vezes a aula era extinta⁹¹. Assim, os alunos possuíam duas opções, a primeira era procurar uma escola próxima onde pudessem ser alocadas e a segunda, não frequentar mais as aulas, principalmente se ficassem distantes de suas residências.

A precariedade das casas-escolas também foi motivo de descontentamento nos jornais alagoanos. Em 31 de agosto de 1874, há uma nota no Jornal do Pilar que relata o “Estado Material das Escolas Primárias” da cidade, no qual informa que “os professores não tem obrigação de dar mobília para os alunos e esses não irão sentar-se no chão⁹²

⁸⁹ A região de Bebedouro em Maceió, era residida principalmente por pescadores, devido estar próxima à praia e ser banhada pela lagoa Mundaú.

⁹⁰ MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da alfabetização no Brasil**. São Paulo: Edusp, 2016, p. 68.

⁹¹ MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da alfabetização no Brasil**. São Paulo: Edusp, 2016, p. 65.

⁹² Jornal do Pilar, 31 de agosto de 1874, ano 2, número 39.

Na tabela abaixo, elaborada pelo Chefe de Secção José Lopes da paixão, pode-se ter ideia da quantidade de casas-escolas que existiam na Província alagoana e o valor que custavam aos cofres públicos. Vale salientar que o governo provincial atrasava os alugueis das casas assim como atrasavam os honorários dos professores.

VALOR DAS CASAS-ESCOLAS DA PROVÍNCIA DE ALAGOAS

| 1ª CLASSE | 2ª CLASSE | 3ª CLASSE | 4ª CLASSE |
|----------------------------|----------------------|------------------------------|--|
| 14\$000 / Maceió e Jaraguá | 14\$000 / São Miguel | 6\$000 / Porto Calvo | 6\$000 / Bebedouro |
| 10\$000 / Penedo | 10\$000 / Pilar | 6\$000 / Palmeira dos Índios | 6\$000 / São Miguel dos Milagres |
| 8\$000 / Alagoas | 6\$000 / Passo | 6\$000 / Pão de Assucar | 4\$000 / Porto de Pedras |
| - | - | 5\$000 / Matta Grande | 6\$000 / Camaragibe |
| - | - | - | 4\$000 / Jacuípe |
| - | - | - | 4\$000 / Laje do Canhoto |
| - | - | - | 5\$000 / Imperatriz |
| - | - | - | 5\$000 / Norte |
| - | - | - | 5\$000 / Assembléa |
| - | - | - | 5\$000 / Quebrangulo |
| - | - | - | 5\$000 / Junqueiro |
| - | - | - | 5\$000 / Porto da Folha |
| - | - | - | 5\$000 / Poxim |
| - | - | - | 5\$000 / Coruripe |
| - | - | - | 5\$000 / Anadia |
| - | - | - | 5\$000 / Piassabussu |
| - | - | - | 4\$000 / Ipioca |
| - | - | - | 4\$000 / Barra de Santo Antônio Grande |
| - | - | - | 4\$000 / Gamella |
| - | - | - | 4\$000 / Barra Grande |
| - | - | - | 4\$000 / Tatuamunha |
| - | - | - | 4\$000 / Murici |
| - | - | - | 4\$000 / Coqueiro Seco |
| - | - | - | 4\$000 / Santa Rita |
| - | - | - | 4\$000 / Collegio |

Tabela 02: Segunda secção da contadoria da tesouraria provincial das Alagoas em Maceió, 27 de fevereiro de 1867⁹³.

⁹³ A presente tabela foi encontrada na dissertação da pesquisadora Nezilda do Nascimento Silva Paufferro. PAUFFERRO, Nezilda do Nascimento Silva. **As matrizes históricas da inspeção escolar no Brasil:**

O valor cobrado nos aluguéis das casas alugadas para o ensino de primeiras letras na Província alagoana ficava na média de 5\$000. Nas localidades de Maceió, Pilar e São Miguel dos Campos esse valor chega a ultrapassar o dobro do valor cobrado nas demais cidades e povoações, como é possível perceber nas primeira e segunda colunas da tabela acima, no qual uma casa alugada chegava ao valor de 14\$000, em Penedo, 10\$000 e na Cidade das Alagoas⁹⁴, 8\$000. A maior parte dessas casas não eram apropriadas para o ensino, principalmente quando eram as casas em que os professores residiam. Ocorria na Província uma escassez, de prédios destinados ao ensino, seja ele primário ou secundário. O primeiro local onde o Liceu Provincial funcionava em um imóvel⁹⁵ na Praça da Matriz⁹⁶, desde 1º de julho de 1849.



Figura 03: O Liceu funcionava no casarão a direita do casario. Fonte: IHGAL

No ano de 1869, a Província de Alagoas possuía 104 aulas de Primeiras Letras⁹⁷, 64 destinadas ao sexo masculino e o restante para o sexo feminino. Destas, grande parte

mecanismo de controle do trabalho docente em Alagoas (1840-1889). Dissertação de Mestrado – Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Alagoas, 2010. p.137

⁹⁴ Atual cidade de Marechal Deodoro.

⁹⁵ Atualmente neste imóvel funciona a Delegacia do Ministério da Fazenda.

⁹⁶ Atual praça São Pedro, situada no Centro de Maceió.

⁹⁷ Dados retirados do Relatório do Presidente de Província de Alagoas, de 1870, p. 23.

funcionava nas residências dos professores. Ainda neste relatório, o Presidente da Província, Figueiredo Junior, informa que “algumas escolas públicas carecem de móveis⁹⁸”. Ou seja, além das crianças e professores mal terem espaço físico para estudar e trabalhar, também não possuíam objetos para tal.

Em de 1875, o então inspetor-geral, da Instrução Pública escreve:

É desejo bem justificado que hoje na capital das Alagoas um edifício de tal solidez e beleza arquitetônica que seja o primeiro da província. Incorporaria em seu todo, as regras da higiene e da acústica, abrindo espaço para a repartição da instrução pública, o liceu, a escola normalmente as aulas práticas modelos para ambos os sexos, pátios para exercícios e jardins⁹⁹.

Neste período, não havia um modelo específico para o ambiente escolar ou como a mesma deveria ser organizada. Não existia um padrão. O professor escolhia em qual ambiente da casa iria montar sua sala de aula. Não possuía um espaço reservado para a criança, assim como também não havia espaços para esses alunos brincarem. Não se tinha banheiros, bibliotecas ou espaços onde houvesse uma circulação de pessoas. O que havia era uma casa, que em determinado ponto da mesma era determinado o local que seria destinado ao professor ensinar seus alunos a ler, a escrever e a somar.

A convivência escolar na Província estava fadada a casa-escola. Um espaço reduzido, no qual havia a valorização do bom comportamento, da vigilância e da punição.

Importa estabelecer as presencias e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sanciona-lo, medir as qualidades ou méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico¹⁰⁰.

Já que não haviam espaços suficiente para o ir e vir, a casa-escola estava destinada a ser um local onde a autoridade do professor é dominante e incontestável. Aos alunos, restavam obedecê-los ou então seriam punidos.

⁹⁸ PAUFERRO, Nezilda do Nascimento Silva. **As matrizes históricas da inspeção escolar no Brasil: mecanismo de controle do trabalho docente em Alagoas (1840-1889)**. Dissertação de Mestrado – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Alagoas, 2010. p.137

⁹⁹ Relatório do Presidente de Província de Alagoas, 1875, p. 22-23.

¹⁰⁰ FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir**. 3 ed. Petrópolis, Vozes, 1984, p. 131.

No mesmo período, nos Estados Unidos, muitas casas-escolas estavam situadas em locais “onde se respira melhor¹⁰¹” e geralmente eram divididas em salões, que se podiam acomodar uma grande quantidade de alunos, em Alagoas, essas estruturas só serão possíveis a partir de 1880. Havia quadros, assentos para todos os alunos que frequentavam as aulas e espaço que essas crianças pudessem circular. É correto salientar que não se pode generalizar que haviam prédios escolares dessas estruturas em todo o território americano.

O imperador Dom Pedro II criticava as precárias condições das escolas brasileiras, assim como os deputados e presidentes de províncias, contudo, as verbas destinadas a instrução pública eram muito baixas, o que talvez se explique pelos lugares onde as aulas ocorriam. Somente em 1880¹⁰², é que o governo provincial de Alagoas comprou dois prédios destinados ao ensino, também contando com a doação da população que residia nas localidades escolhidas. O primeiro estava localizado em Penedo na praça de São Gonçalo,

medindo 19m, 6 janelas e 1 porta. Pelo lado do norte, na rua do Rosário, mede 30m, tendo 5 janelas e 2 portas e pelo lado sul, rua da Penha, mede igualmente 30m, tendo também 5 janelas 2 portas. No interior ficam dois salões para as duas aulas, - do sexo masculino e feminino. Uma sala no centro para recepções, dois gabinetes para o professor e professora, e as demais acomodações exigidas para a higiene e necessárias para os alunos. Todo o edifício, compreendendo a área mede uma superfície de 570m¹⁰³.

Já o segundo, em Maceió contava com

dois jardins laterais que dão entradas independentes para as duas escolas – do sexo masculino e feminino – ocupa toda a face N. S. das Princesas, estendendo-se desde a rua do Livramento até a rua Nova Distância de 36m. O prédio abrange a área de 526m², tendo edifício propriamente dito 14m de frente e 14 de profundidade. A arquitetura do edifício é do estilo jônico, simples, elegante e apropriado para o seu fim. [...] tem acomodações para 80 meninos e 70 meninas nos dois salões destinados as aulas. Com a construção desse prédio tem-se despendido a quantia de 14:712\$000 réis¹⁰⁴.

¹⁰¹ MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da alfabetização no Brasil**. São Paulo: Edusp, 2016, p. 66.

¹⁰² Neste período, haviam na Província 137 cadeiras de Primeiras Letras, sendo 77 do sexo masculino e 60 do sexo feminino. Fonte: Fala provincial do Presidente Cincinato Pinto, abril de 1880.

¹⁰³ Relatório do Presidente de Província, Alagoas, 1875, p. 13.

¹⁰⁴ Relatório do Presidente de Província, Alagoas, 1875, p. 13-14.

Vale salientar que ambos os prédios¹⁰⁵, não foram construídos para ser uma escola, porém, foram adaptados para abrigar os alunos¹⁰⁶, além de terem recebido doações em dinheiro e mobílias como já fora dito anteriormente.

O que se tem notícia sobre as primeiras construções de prédios destinados somente ao ensino datam de 1872 e ocorrem no Rio de Janeiro.

“foram cinco e com uma laudatória alocação de serem ‘vastos e belos edifícios, bem situados’, todos ‘construídos com todas as condições desejáveis’, ou seja, ‘segundo os preceitos observados nos mais aperfeiçoados edifícios para tal fim’. O Brasil via brotar os primeiros prédios escolares bem estabelecidos, nas freguesias mais centrais da capital do império: de Nossa Senhora da Glória, de São Francisco Xavier, na Praça Duque de Caxias, na rua Harmonia, na Praça Dom Pedro I. Foram inaugurados com pompa e, naturalmente, com a presença do imperador e da família real¹⁰⁷”.

As construções dos edifícios destinados ao ensino foi motivo de comemoração para a sociedade carioca. Em São Paulo, as construções de espaços destinados para a instrução passam a ser erguidos em meados da década de 1870, que é o período no qual chegam os primeiros imigrantes europeus, principalmente, alemães, italianos e americanos, que não se conformavam com as péssimas locações das escolas em que seus filhos estudavam. Assim, alguns imigrantes “tomaram a iniciativa de criar escolas mais decentes para seus filhos¹⁰⁸”.

1.3 A Casa-Escola nas Províncias do Norte

Como já fora abordado anteriormente, as aulas de primeiras letras das províncias aconteciam em ambientes impróprios, pois, na maioria das vezes, aconteciam nas próprias casas dos professores. Estes, recebiam um auxílio do governo provincial para pagar os alugueis. Na Província do Piauí, o relatório do Presidente de Província indaga “[...] as aulas estabelecidas nas próprias casas dos professores, que mal aquinhoados como são, não podem habitar senão péssimos e acanhados edifícios¹⁰⁹”.

¹⁰⁵ Não foi possível identificar o prédio na cidade de Penedo, mas o prédio da cidade de Maceió atualmente é uma loja comercial.

¹⁰⁶ MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da alfabetização no Brasil**. São Paulo: Edusp, 2016, p. 75.

¹⁰⁷ MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da alfabetização no Brasil**. São Paulo: Edusp, 2016, p. 76.

¹⁰⁸ MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da alfabetização no Brasil**. São Paulo: Edusp, 2016, p. 78.

¹⁰⁹ Relatório do presidente de Província Piauí, 1845, p. 18.

A realidade da educação nas demais províncias também tinham características parecidas com as de Alagoas. Além de serem frequentadas por uma minoria de alunos, as situações das casas-escolas eram basicamente as mesmas. “As falas anuais dos presidentes de província, dirigidas às suas Assembleias Legislativas, dão a conhecer o triste estado das escolinhas de primeiras letras¹¹⁰”. O discurso de cada presidente era praticamente o mesmo.

Em Sergipe, o Presidente de Província Cunha Galvão, no ano de 1859 relata o péssimo estado onde as crianças têm as aulas, principalmente quando se trata do “estado material das aulas primária e apenas uma ou outra escola, entre as 66 aulas, conta com uma mobília mais ou menos asseada”. Na província da Bahia em 1856, o diretor-geral de estudos Abílio César Borges, escreveu para o Presidente da Província:

Eu, que tenho percorrido a maior parte do interior da província, julgo-me assaz habilitado para declarar à V. Exa. Que não há por ali, em parte alguma, uma só aula primária colocada em edifício que tenha os requisitos essenciais- sempre acanhados, escuros, desaseados, acaçapados, tristes e insalubres. E sendo de primeira intuição que não pode haver boa ordem e disciplina em escolas cujos edifícios além de maus, careçam da competente mobília (...) me parece de necessidade indeclinável a edificação de casas apropriadas em todas as localidades (...)¹¹¹

E sobre as vantagens dos edifícios, Abílio César Borges fala:

Uma outra vantagem de tais edifícios, e a assaz para se atender, seria a perfeita conservação das respectivas mobílias, que ficariam assim a abrigo do uso particular que de algumas peças fazem vários Professores, tendo-as nas próprias casas de sua residência, e de qualquer extravio, quando por demissão, remoção, ou jubilação dos professores teem as aulas de passar a outro; (...) Mais uma vantagem de não menor valia oferecem os edifícios especiais, e é que além do caráter de importância que tomariam as funções do magistério, entrando para eles mestres e discípulos, e saindo também juntamente, às horas marcadas no regulamento, não teriam os professores ao pé de si mulher e filhos e, muitos outros objetos domésticos, que lhes roubassem a atenção e os distraíssem de suas obrigações, nem iriam continuar no interior da casa (...)¹¹².

Ou seja, a situação das casas-escolas da Bahia não era diferente das casas-escolas alagoanas. Não fugia a regra. O discurso era praticamente o mesmo, desde os inspetores-

¹¹⁰ MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da alfabetização no Brasil**. São Paulo: Edusp, 2016. P. 61

¹¹¹ Relatório do Presidente de Província da Bahia, 1856, anexo S18, p. 15-16.

¹¹² Relatório do Presidente de Província da Bahia, 1856, anexo S18, p. 17.

gerais de ensino, aos suplicos dos professores de primeiras letras. Além de padecerem de péssimas condições de trabalho e moradia, as crianças ainda estavam sujeitas a condições mínimas de higiene. Sobre isto, a fala do presidente da Província Cazimiro José de Moraes, do Rio Grande do Norte para a Assembleia

[...] parece-me que nenhum dos nobres membros desta Assembleia ignora o quão desgraçada era a casa da escola de primeiras letras de meninos desta cidade (Natal). Um miserável quarto que não tem mais de doze palmos de fundo, dez de largo, e outros tantos de altos todo cheio de fendas, asqueroso, indigno, era o lugar em que o respectivo professor lecionava o crescido número de seus alunos, a maior parte dos quais ia escrever em suas casas, tendo os poucos que ficavam, de escrever de joelhos sobre os desgraçados e poucos bancos que sentavam. Apenas presenciei semelhante miséria, ordenei ao referido professor, que tratasse de procurar uma casa que tivesse sala capaz de acomodar os seus discípulos, visto que a este ônus estava ele sujeito¹¹³.

Este seria o cenário do ensino público da Província. Já na Província da Paraíba, a instrução pública foi alvo de reivindicações nos jornais da época. Segundo Manoel Porfírio Aranha, até então diretor Interino de Instrução Pública, destaca sobre os espaços destinados ao ensino público provincial, “(...) privadas de todo o necessário, despida de menor asseio, e decoração, em nenhuma delas se vê coisa alguma que possa nem de leve falar a inteligência, e a imaginação das crianças. Algumas nem mesmo estão providas de todos os assentos necessários para os alunos¹¹⁴”. Além dos prejuízos materiais, havia também os prejuízos físicos devido as más condições nos espaços destinados ao ensino público.

Em Pernambuco, no ano de 1876, é criado um regimento cujo “o professor também deveria atentar para a limpeza de sua escola fazendo varrer a casa pelo menos uma vez no dia, lavá-la duas vezes a cada mês e conservar abertas as janelas o maior espaço de tempo possível¹¹⁵”, ainda informava que as escolas deveriam estar situadas em um “local adequado reunindo boas condições higiênicas, com salas espaçosas, claras e arejadas¹¹⁶”. Porém, não era isso que se via na Província. As escolas públicas que havia

¹¹³ Relatório do Presidente de Província do Rio Grande do Norte, 1847, p. 09.

¹¹⁴ Jornal A regeneração, 16 de novembro de 1861.

¹¹⁵ FILHO, Carlos Antônio Pereira Gonçalves. **Escola de primeiras letras: o ensino público primário em Pernambuco durante a segunda metade do século XIX**. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Recife, 2016. p.122

¹¹⁶ FILHO, Carlos Antônio Pereira Gonçalves. **Escola de primeiras letras: o ensino público primário em Pernambuco durante a segunda metade do século XIX**. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Recife, 2016. p. 123

na Província pernambucana não “tinham placas ou letreiros que as identificassem”. Ainda que fossem instituições mantidas pelo Estado ocupavam espaços privados.

Além de haver barreiras econômicas, sociais e geográficas nas províncias do norte, havia também o problema sobre onde as aulas seriam realizadas e que, nem sempre, eram compatíveis com a idealização sobre o ensino que as províncias e a Constituição de 1824 tinham concebido como ideais. No qual, os presidentes de província, inspetores gerais de ensino, professores e sociedade criticavam as condições do ambiente escolar, mas pouco (ou nada) se fazia para mudar o cenário e a justificativa que davam era a falta ou pouca verba que era destinada para o ensino primário.

CAP. 02. A política educacional no Império do Brasil e na Província de Alagoas

Este capítulo busca alcançar dois objetivos: a) analisar a Constituição de 1824 e como esta influenciou a política educacional presente no Império do Brasil; b) analisar como era a vivência dos professores de primeiras letras em Alagoas. Para isto, será discutido o papel do professor dentro do ambiente escolar, incluindo os métodos de ensino que foram propostos pelo governo imperial e como foram aplicados na província. Temas ligados as licenças dos professores, sobrenomes e vagas obtidas através de concursos públicos também serão abordadas.

É importante ressaltar que a pesquisa busca analisar o desenvolvimento das aulas de primeiras letras na Província. Ao se fazer um mapeamento do tema abordado no presente capítulo, há uma lacuna presente, principalmente dentro dos Programas de Pós-Graduação em História.

De início, será apresentado o Método Lancaster, que passa a ser utilizados (ou não) nas cadeiras de primeiras letras das Províncias a partir da Constituição de 1824 e como o Decreto Lei de 1827 influenciou o sistema educacional brasileiro na época. Em seguida, será abordado o Ato Adicional de 1834, onde as Províncias passam a ter autonomia nas aberturas e fechamentos das escolas de primeiras letras, assim como os professores de Alagoas assumiam os seus cargos. Também serão abordados os concursos públicos e os apadrinhamentos que existiam neste período. Também será discutido e problematizado os pedidos de licenças médicas solicitados pelos professores e como estes eram vistos pelos Presidentes da Província e Inspectores da Educação. Por fim, será posto em debate a Reforma Couto Ferraz e a falta de instrumento de trabalho dos professores de primeiras letras, principalmente no que concerne a falta de estrutura das casas-escolas, que já fora abordada no capítulo anterior.

Os documentos analisados neste capítulo serão as solicitações dos professores, que eram enviados para os Inspectores Educacionais, os Mapas Escolares, Jornais e Relatórios dos Presidentes de Província. Destes documentos, apenas os jornais foram pesquisados no site da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, o restante estão disponíveis no Arquivo Público do Estado de Alagoas – APA, e os relatórios dos

Presidentes das outras Províncias estão disponíveis no site Provincial Presidential Reports¹¹⁷.

2.1 Ideias pedagógicas sobre a instrução pública: Método Lancaster

Por meio da Carta Magna de 1824, item 32 artigo 179, a educação primária tornou-se gratuita a todos os cidadãos brasileiros¹¹⁸, sendo três anos mais tarde, complementados pelo Decreto-Lei de 15/10/1827, o qual estabeleceu que devesse ser oferecido o ensino de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do país. Até o ano de 1834, a instrução pública ainda sofria influências da Reforma Pombalina.

“No conjunto das variáveis políticas que integravam a complexa estrutura de manutenção do império brasileiro, foi central o problema da “associação política de todos os cidadãos”. Daí a elaboração da proposta de educação estatal. Em que pese ao enunciado que igualava a todos na condição genérica de “cidadãos”, havia uma clara distinção entre as elites político-econômicas e as classes populares. Uma das únicas propostas para o restante da população brasileira era a educação, instrumento de elaboração de uma identidade que integrasse a todos num ideário comum de pertencimento nacional¹¹⁹”.

Estas influências são perceptíveis dentro da Constituição e da Lei de 1827, onde informa que devem ser criadas aulas de primeiras letras em todos os lugares mais populosos de cada província.

D. Pedro I passa a apresentar debates sobre a “instrução da mocidade¹²⁰”, e a Constituição de 1824 é um reflexo da influência iluminista, onde se defendia uma educação “livre” da ação religiosa perante o Estado mas, na prática, não foi o que ocorreu. Dentre as disciplinas cursadas pelos alunos de Primeiras Letras do território nacional,

¹¹⁷ Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/>.

¹¹⁸ Vale frisar que o escravo não tinha esse direito garantido, e quem eram esses cidadãos? Segundo a Constituição de 1824, sem eu artigo 6º, foi determinado o seguinte: “[...] eles nascidos no Brasil, quer sejam ingênuos ou libertos; os filhos de pais brasileiros e os ilegítimos de mãe brasileira, nascidos no estrangeiro, mas com domicílio fixo no Brasil; os filhos de pai brasileiro, nascidos em outro país e sem domicílio no Brasil; todos os nascidos em Portugal e em seus domínios, moradores do Brasil na época da Independência e com interesse em permanecer no país; e os estrangeiros naturalizados”. VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Editora Ática, 2007. p. 148.

¹¹⁹ VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Editora Ática, 2007. p. 147

¹²⁰ Quando D. Pedro I convocou a Assembleia Constituinte em 1823, discursou sobre a necessidade de uma legislação especial sobre a instrução pública. SAVIANNI, Dermeval. **Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2008. P. 119.

estava incluso o “Ensino Religioso”, que era voltado para a religião católica. Em 1826, membros da Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados introduziram um projeto de ensino orientado pelo método Lancaster¹²¹ ou como também é conhecido, Método Mútuo¹²².

Um ano antes do Decreto Lei de 1827, a Câmara dos Deputados debatia sobre a instrução pública em um nível nacional. Neste debate, foi entendido que várias províncias sofriam com a falta de escolas, inclusive na Província de Alagoas¹²³. A partir desta discussão, foi criada uma comissão para avaliar como a instrução pública estava sendo avaliada no território brasileiro.

Em 1827, o deputado Januário da Cunha Barbosa apresentou um projeto para criar-se escolas de primeiras letras e que, posteriormente, virou uma lei contendo dezessete artigos¹²⁴, onde

Art. I. criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão escolas de primeiras letras que forem necessárias. II. Os Presidentes das províncias, em Conselho e com audiência das respectivas Câmaras, enquanto não estiverem em exercício os Conselhos Gerais, marcarão o número e localidades das escolas, podendo extinguir as que existem em lugares pouco populosos e remover os Professores delas para as que se criarem, onde mais aproveitem, dando conta a Assembleia Geral para final resolução. [...] IV. As escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se. V. Para as escolas do ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arrançando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais. VI. Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. [...] XI. Haverão escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento. [...]” (Lei Geral de Ensino do Brasil, 15 de outubro de 1827)

¹²¹ VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Editora Ática, 2007, p. 150.

¹²² O presente método será abordado nas próximas páginas.

¹²³ No ano de 1826, a província alagoana detinha apenas cinco cadeiras de primeiras letras para 23 paróquias. MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da alfabetização no Brasil**. São Paulo: Edusp, 2016, p. 45.

¹²⁴ A Lei completa está disponível em:

http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_fontes/acer_histedu/lei%2015-10-1827.pdf

Podemos perceber que a partir dessa preocupação governamental em organizar o sistema educacional brasileiro, o Estado se abstém da responsabilidade de gerenciar as aberturas e fechamentos das Cadeiras de Primeiras Letras, passando esta tarefa para as Províncias, que por sua vez, tornaram-se responsáveis pela abertura e manutenção das instituições de ensino, inclusive no método pedagógico utilizado pelas escolas.

Na prática, não ocorre da maneira desejada pelo deputado Januário da Cunha Barbosa. Em Alagoas, não há de imediato, a criação de cadeiras de primeiras letras em todos os locais populosos e, quando elas são implantadas, são insuficientes para o número de moradores das regiões. Também não há professores suficientes na província para a quantidade de aulas que deveria existir. É inexistente, até a segunda metade do século XIX edifícios que sejam próprios para o ensino, seja ele primário ou secundário. Dentro das exigências solicitadas para o ensino nas províncias, o único item a ser de fato presente dentro do sistema educacional alagoano é o currículo, baseado nas disciplinas de aritmética, leitura, escrita, gramática e os princípios da moral cristã.

No que se refere ao ensino de primeiras letras, na sessão de 26 de junho de 1826, o Projeto Lei¹²⁵ sobre a Instrução pública ficou definido como disciplinas a serem cursadas pelos alunos: a leitura, escrita, as quatro operações aritméticas fundamentais, ensino religioso e a inserção da disciplina de “prendas domésticas” para as meninas. Sendo utilizado o método de ensino Lancaster, que foi oficializado na Lei Imperial de 15 de outubro de 1827.

O pensamento civilizatório em torno da instrução pública passou a ser frequente desde a chegada da família real ao Brasil, para a construção e solidificação do Estado brasileiro em detrimento as classes sociais menos favorecidas¹²⁶, elevando assim o Brasil

¹²⁵ O Projeto Lei encontra-se disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38537-26-agosto-1826-567030-publicacaooriginal-90475-pl.html

¹²⁶ Este conceito é analisado com base dos seguintes intelectuais: Thompson: A classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõe) dos seus. A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram – ou entraram involuntariamente. A consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistema de valores, ideias e formas institucionais. Se a experiência aparece determinada, o mesmo não ocorre com a consciência de classe. THOMPSON, E. P. A formação da classe operária inglesa. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987, vol. I, p. 10.

a uma categoria de nação civilizatória. Para o autor Nobert Elias, o pensamento da sociedade ocidental sobre o conceito de civilização,

[...] expressa a consciência que o Ocidente tem de si mesmo. Poderíamos até dizer: consciência nacional. Ele resume tudo em que a sociedade ocidental dos últimos dois ou três séculos se julga superior a sociedades mais antigas ou as sociedades contemporâneas “mais primitivas”. Com essa palavra, a sociedade ocidental procura descrever o que lhe constitui o caráter especial e aquilo de que se orgulha: o nível de sua tecnologia, a natureza de suas maneiras, o desenvolvimento de sua cultura científica ou a visão de mundo, e muito mais¹²⁷.

Com isso, é possível perceber uma espécie de hierarquia entre as inúmeras sociedades ocidentais, dentro de um mesmo tempo histórico pré-definidos. A civilização para Elias está em constante movimento. Não é algo fácil de se definir,

[...] pois pode ser um termo associável aos costumes, às ideias religiosas, aos modos de habitação, às formas de punição, aos modos de preparo dos alimentos, às maneiras de vivência entre homens e mulheres, ou seja, tudo é passível de ser realizado de forma ‘civilizada’¹²⁸.

No intuito de instruir o maior número possível de crianças em pouco tempo, o governo imperial decidiu recorrer ao Método de ensino Lancaster ou Mútuo, e para isto, havia o auxílio dos alunos “Monitores”, que eram uma espécie de auxiliares dos professores.

Este método de ensino fora desenvolvido por Joseph Lancaster, nos fins do século XVIII. Lancaster iniciou o seu método depois que fundou uma escola destinada a crianças de baixa renda de Londres e passou a se perguntar como conseguiria instruir um grande número de crianças contendo poucos professores. Nascia então o Método Lancaster, que se baseava da seguinte forma: “um grupo de alunos formava uma classe ou círculo, onde cada um tinha um lugar definido pelo nível do seu saber. À medida que o aluno ia progredindo, mudava seu posicionamento na classe ou círculo. O sistema era rígido, controlado por uma disciplina severa¹²⁹”.

¹²⁷ ELIAS, Nobert. **O processo civilizador Volume 2: formação do Estado e Civilização**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993, p. 23

¹²⁸ MIRANDA, ITACYRA VIANA. **Intrusão, Disciplina e Civilização: uma perspectiva de leitura acerca das aulas publicas e particulares na Parahyba do Norte (1860-1880)**. Dissertação (Mestrado em História), João Pessoa, 2012, p. 45.

¹²⁹ MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1997, p. 256-261.



Figura 04: Plano de uma escola mútua. S/D.

Além de ser um método relativamente barato e de poucos custos, já que só era necessário um professor e este, deveria seguir regras predeterminadas e hierarquizadas, na imagem acima, temos o exemplo de uma sala de aula que utilizava o Método Mútuo. No lado esquerdo, está o professor; na diagonal, encontram-se os alunos monitores, que auxiliavam os professores já que estavam em um nível mais avançado que os demais; sentados nas carteiras, encontram-se os alunos que estavam em níveis abaixo que os monitores. Neste método, um único professor poderia ensinar cerca de duzentos alunos por vez, baseados no que Lancaster havia feito em sua escola. As disciplinas estudadas eram a aritmética, doutrina cristã, leitura e escrita. A medida que os alunos avançavam, tornavam-se monitores, acarretando em um ciclo vicioso.

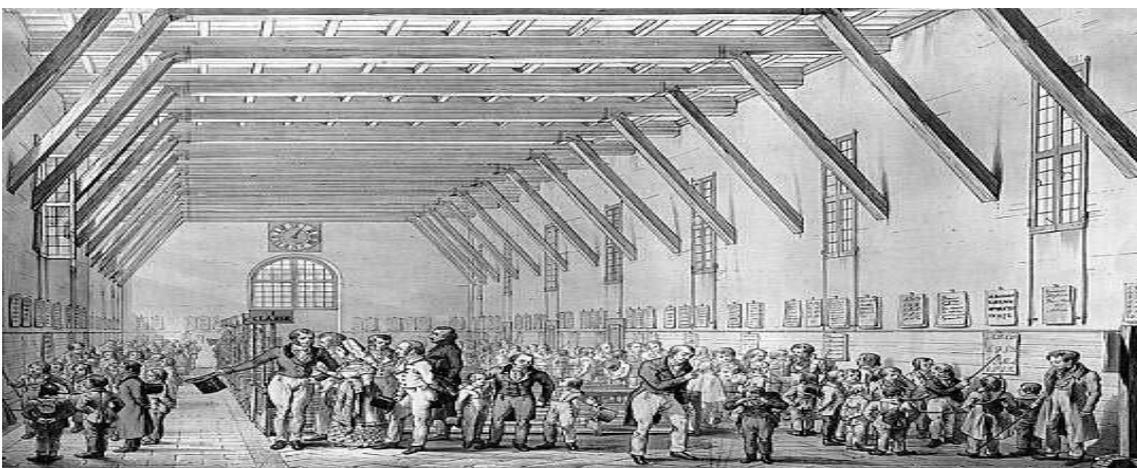


Figura 05: Aquarela “Aplicação do método Lancaster”, Giovanni Migliara Confalonieri e Pellico.

Nesta imagem, é perceptível as posições dos monitores, alunos, professor e membros da sociedade, mas, principalmente, ao tamanho da “sala de aula”. Percebe-se a ausência de bancos e cadernos para os alunos, pois nem todas as escolas utilizavam esses materiais. Os alunos monitores estão em pé, na frente dos “quadros”, com régua nas mãos, indicando o conteúdo que se deve aprender no dia. Também se nota que a idade dos alunos não segue um padrão, e tem-se educandos de fases diferenciadas.

Antes do início das aulas, os alunos passavam por um tipo de inspeção onde seus rostos, mãos, pés e roupas deveriam estar limpos. A indisciplina também não era admitida, até mesmo, os alunos considerados indisciplinados, sofriam castigos físicos inclusive com o uso da palmatória¹³⁰. A conversa não era aceita, pois para Lancaster, o processo de aprendizagem era baseado na memória.

No Brasil, quando havia esse tipo de mobília, não era o suficiente para todos os alunos que frequentavam as aulas, há inúmeras reclamações nos relatórios dos presidentes de Província de Alagoas sobre o tema, como é possível observar no relatório de 1867, no qual, o então presidente da província Pereira Alencastre, “as escolas, em geral, estão mal montadas e precisam do que é de primeira necessidade¹³¹”.

Segundo alguns pesquisadores brasileiros, como é o caso de Maria Luiza Marcílio, Cynthia Greive Veiga e Dermeval Savianni, o método mútuo sofreu diversas críticas ao tentar ser implantado no âmbito nacional, mas, principalmente, devido à falta de profissionais habilitados para os cargos de professores e a falta de estrutura das Províncias em construir e/ou alugar locais para o ensino, é possível observar no Decreto Lei de 1827, que

[...] impondo o ensino mútuo, ou método de Lancaster, pretendeu dar certa uniformidade de método às aulas de primeiras letras de todo o Império. Mas, passados poucos anos, verificou-se aqui, como já haviam percebido as nações mais desenvolvidas, que esse método não correspondia às expectativas iniciais. O ministro do Império, de 1838, Bernardo Pereira de Vasconcelos, escrevia em seu relatório: ‘É sabido que o método lancasteriano limita-se a uma instrução grosseira, própria para as últimas classes da sociedade¹³².

¹³⁰ No Brasil, a palmatória tinha o formato de uma haste finalizada por uma peça circular de madeira, com furos em disposição de cruz.

¹³¹ Relatório do Presidente de Província de Alagoas, 1867, p. 15.

¹³² MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da alfabetização no Brasil**. São Paulo: Edusp, 2016, p. 48.

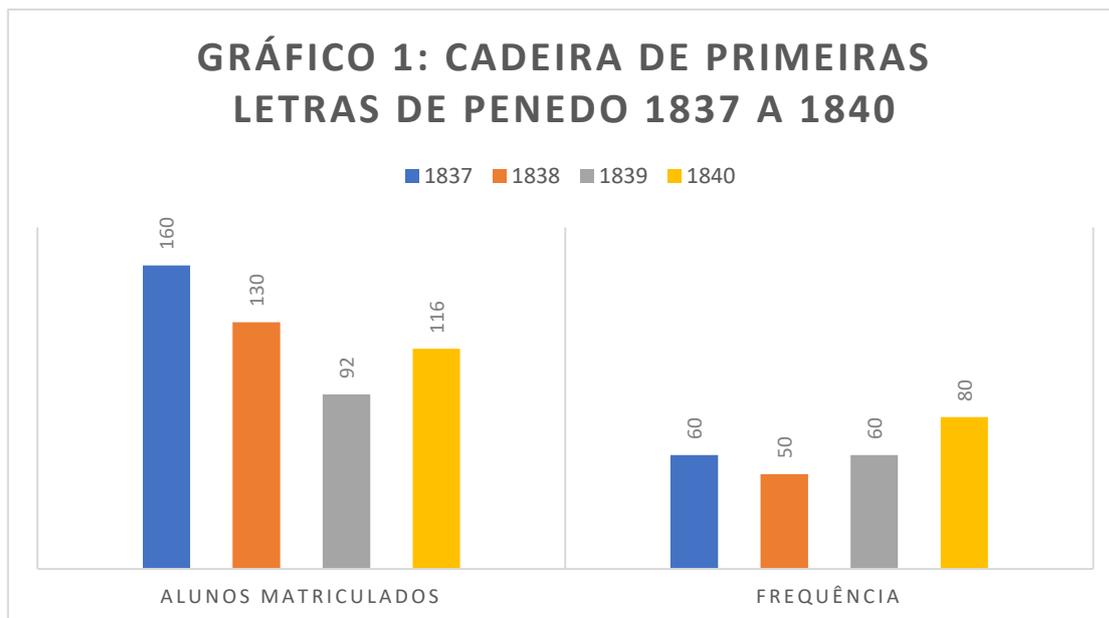
Devido ao Método Lancaster ter sido bastante difundido na Europa, a realidade brasileira não estava perto da europeia. No Brasil, este método torna-se dispendioso e praticamente inacessível aos professores de primeiras letras, visto que a Província alagoana não detinha professores capacitados para tal método. Ainda sobre a Lei de 1827, em seu artigo 5º, determinava que “os professores que não tiverem a necessária instrução desse ensino, irão instruí- se em curto prazo e à custa de seus ordenados nas escolas das capitais¹³³”. Cabia ao professor pagar por sua formação, porém, em Alagoas não havia local específico para isto acontecer, mas este fato não quer dizer que na província não haviam professores que utilizassem este método de ensino.

Porém, o pesquisador José Ricardo Pires de Almeida, em sua obra *História da Instrução Pública no Brasil*, havia poucas províncias que mantinham escolas e ensino mútuo no Brasil, entre elas estava a Província de Alagoas. É possível que a cadeira de primeiras letras de Penedo seja uma delas.

A cadeira da cidade de Penedo, e possuía 160¹³⁴ alunos no ano de 1837, 130 alunos no ano de 1838, 92 em 1839 e por fim, 116 alunos em 1840. Tinha como professor Manoel Moreira S. Paes Silva Leite. Os primeiros alunos passaram a frequentar esta cadeira no ano de 1831 e os últimos a serem matriculados, datam de janeiro de 1839. Nestes mapas escolares avaliados, temos os nomes dos alunos, suas filiações, naturalidades, comportamento – bom ou ruim, aplicações – frequentes ou não frequentes e o adiantamento – se ler bem, ler cartas, tabuada, somar.

¹³³ Lei de 15 de outubro de 1827, p. 71.

¹³⁴ é possível que o professor tenha utilizado o método Lancaster.



Fonte: Arquivo Público do Estado de Alagoas. Caixas: 10 e 21. Gráfico elaborado pela pesquisadora.

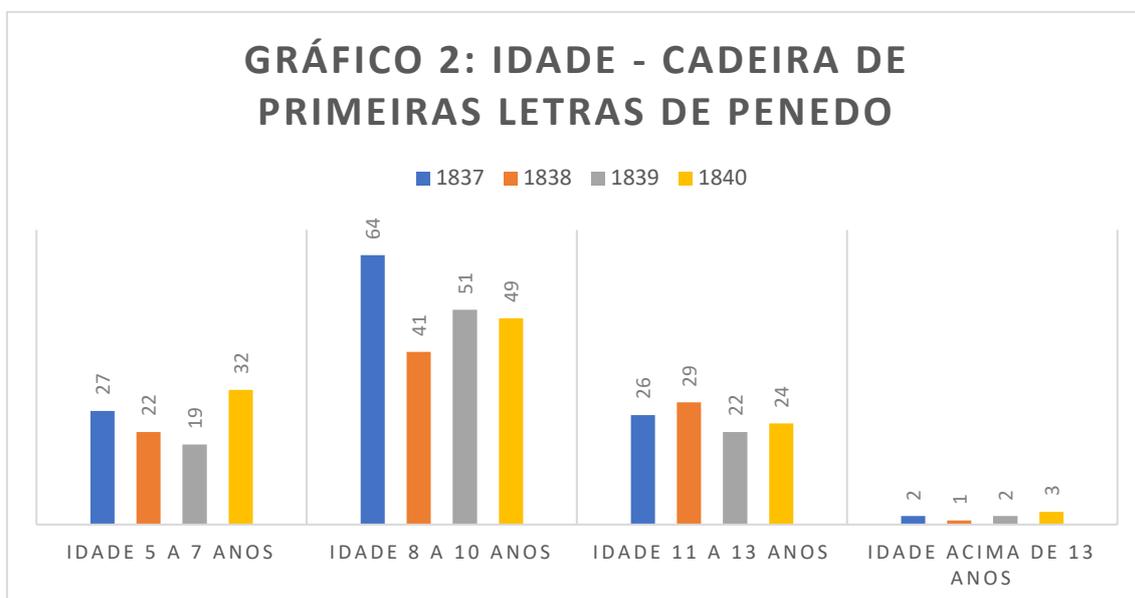
O gráfico acima foi elaborado a partir das frequências escolares dos alunos. Essas informações estão presentes dentro do mapa escolar, que foi um documento utilizado pela instrução pública de Alagoas no intuito de ser um levantamento da quantidade de alunos matriculados e quantos eram frequentes, além de ser uma prova que o professor estaria trabalhando. Estes mapas eram enviados a cada três meses para o Inspetor Geral de Ensino e ao final do ano letivo, era enviado um mapa anual, informando os avanços que os alunos tiveram ao decorrer do período em que esteve frequentando as aulas, além de especificar as faltas, leitura, aritmética e comportamento dentro do espaço escolar.

É possível perceber que no ano de 1838 o índice de desistência escolar¹³⁵ é maior do que os anos posteriores, pois a frequência era de 37,46% em comparação aos anos de 1837, que foi 38,5%, 1839 de 65,21% e 1840, a frequência era de 68,96%. Esta desistência se dá por diversos motivos, entre eles é possível notar que a maior parte das evasões se davam por alunos que já sabiam ler e escrever. Talvez, para a mentalidade da época, o fato da criança/adolescente¹³⁶ já dominava a leitura e a escrita não necessitariam

¹³⁵ Na documentação vem escrito “frequenta, não frequenta ou jubilado”.

¹³⁶ Concepções sobre a infância foram variadas durante a Idade Média e Moderna. Devido aos processos de socialização. Para James e Prout, os mesmos conceituam a natureza da instituição da infância como um conjunto ativamente negociado de relações sociais, quando os primeiros anos de vida humana são constituídos. No século XIX, a noção de infância no Brasil passa a ser notada pelos higienistas. A partir da segunda metade do século XIX, têm-se uma preocupação com a saúde das mesmas. JAMES, A.; PROUT, A. **A new paradigm for the sociology of childhood: provenance, promise and problems**. In: JAMES, A.; PROUT, A. **Constructing and reconstructing childhood**. London: Falmer, 1997.

dar continuidade aos estudos. Além da falta de material escolar e condições físicas das escolas que existiam na província.



Fonte: Arquivo Público do Estado de Alagoas. Caixas: 10 e 21. Gráfico elaborado pela pesquisadora.

É possível notar que a maior quantidade de alunos se concentra nas idades entre oito a dez anos e a medida em que vão crescendo, deixam a escola. Analisando os mapas escolares da cidade de Penedo, é possível perceber que o ensino mútuo tentou atender a necessidade de um ensino rápido e disciplinarizador, “[...] o sistema mútuo criou um procedimento escolar que previa a ocupação de todos os alunos a um só tempo, a introdução de princípios hierárquicos e baseados no mérito pessoal¹³⁷”.

A cidade de Penedo foi, de início, um povoado fundado por Duarte Coelho de Albuquerque, provavelmente em meados de 1560. Foi um importante entreposto comercial de Pernambuco, havendo um porto na cidade, que é banhada pelo Rio São Francisco. No século XIX, hospedou D. Pedro II, em sua passagem pelas províncias brasileiras.

¹³⁷ VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Editora Ática, 2007, p. 150.

*Mapa das Almas não existentes na Escola de Penedas, de qual de Professores Manoel
Rodrigo da Silva Pontes, S. J. C. que Deus guarde &c. &c. &c.
Penedas, 12 de Agosto de 1837*

| N.º | Nomes | Alunos | Idade | Valor | Condição | Habéis | Aplicação | Observações | |
|-----|--------------------|--------------------|-------|----------|----------|--------|-----------|-----------------|-------------|
| 1 | Manoel José da S. | Manoel José da S. | 14 | Jan 1830 | Penedas | Bom | Habéis | Não frequentava | Arrependido |
| 2 | Joaquim de S. Dias | Joaquim de S. Dias | 13 | Jan 1831 | Penedas | Bom | Habéis | Frequentava | Procurado |
| 3 | Manoel José da S. | Manoel José da S. | 12 | 1831 | Penedas | Bom | Habéis | Frequentava | Procurado |
| 4 | Manoel José da S. | Manoel José da S. | 12 | 1831 | Penedas | Bom | Habéis | Frequentava | Procurado |
| 5 | José de S. Dias | José de S. Dias | 12 | Jan 1832 | Penedas | Bom | Habéis | Frequentava | Procurado |
| 6 | Manoel José da S. | Manoel José da S. | 10 | 1832 | Penedas | Bom | Pouco | Não frequentava | Curioso |
| 7 | Manoel José da S. | José de S. Dias | 11 | 1832 | Penedas | Bom | Pouco | Frequentava | Curioso |
| 8 | José de S. Dias | José de S. Dias | 10 | 1832 | Penedas | Bom | Pouco | Frequentava | Curioso |
| 9 | José de S. Dias | Manoel José da S. | 12 | 1832 | Penedas | Bom | Pouco | Frequentava | Curioso |
| 10 | Manoel José da S. | Joaquim de S. Dias | 10 | 1832 | Penedas | Bom | Habéis | Não frequentava | Curioso |

Figura 06: Parte do mapa escolar da cidade de Penedo, 1837.

Como já fora citado anteriormente, não foi encontrado no Arquivo Público de Alagoas mapas escolares que antecedessem o ano de 1834, porém, pude constatar que no ano de 1830, porém é possível perceber que um outro fator que impossibilitou o ensino mútuo de prosperar nas províncias foi a falta de preparo dos professores em adotar esse método de ensino, mesmo com a criação das Escolas Normais¹³⁸, que tinham como objetivo formar professores. A primeira Escola Normal do Brasil foi criada em 1835 no Rio de Janeiro através da Lei nº 10, do dia 04 de abril.

“A lei determinava que para ser admitido naquela escola, o indivíduo deveria ‘ser cidadão brasileiro, maior de dezoito anos, com boa morigeração, e saber ler e escrever’. Ou seja, os candidatos deveriam ser de boa índole. Estabelecia também que os professores que estivessem em exercício e quisessem entrar na escola continuariam recebendo o salário, ou se preferissem receberiam uma ajuda de custo¹³⁹”.

Discussões sobre a abertura de Escolas Normais ocorreram em todas as províncias brasileiras, porém, a falta de verba para prédios e capacitação para os professores eram impedimentos presentes para a instauração desse tipo de escola.

¹³⁸ Em Alagoas, no ano de 1837 não havia escolas normais. Inclusive, foi a fala do Presidente de Província Rodrigo de Sousa da Silva Pontes, em 12 de janeiro de 1837 comenta sobre a falta da mesma na Província. A primeira Escola Normal de Alagoas só será inaugurada em 1864. Além de comentar sobre o obstáculo que seria enviar alguém para fora da província no intuito de ser instruído no referido método. O discurso completo encontra-se disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/2/>

¹³⁹ CASTANHA, André Paulo. **Escolas Normais no século XIX: um estudo comparativo**. Revista Histedbr, Campinas, n. 32, p. 17-36, 2008. P.19.

Segundo uma pesquisa realizada pelo historiador José Ricardo de Almeida, no ano de 1846 já não havia mais escolas que empregassem o ensino mútuo nas províncias. O que nos remonta ao sociólogo Emile Durkheim¹⁴⁰, cujo o mesmo afirmava que a educação não tinha como principal função tornar o homem um ser perfeito, pois sabia que cada sociedade agia de uma forma diferente e com isso, a educação seria vista de formas diferentes para cada sociedade em que este homem estivesse inserido. O ensino Mútuo na Europa, foi utilizado em instituições escolares e conseguiu obter consideráveis respostas positivas no ambiente educacional em alguns países europeus – principalmente na Inglaterra, porém quando passou a ser empregado no Brasil a partir de 1824, não se tornou um método de ensino eficiente.

Durkheim afirma que a educação varia de tempos em tempos e de local para local:

Nas polis gregas e latinas, a educação ensinava o indivíduo a se subordinar cegamente a coletividade, tornar-se a coisa da sociedade. Hoje, ela tenta transformá-lo em uma personalidade autônoma. Em Atenas buscava-se formar intelectos finos, perspicazes, sutis, amantes de proporção e harmonia, capazes de gozar da beleza e dos prazeres da pura investigação; em Roma, desejava-se antes de tudo que as crianças se tornassem homens de ação, apaixonados pela glória militar, indiferentes a tudo o que envolve as letras e artes. Na Idade Média, a educação era acima de tudo cristã; no Renascimento, ela adquire um caráter mais laico e literário; hoje, a ciência tende a tomar o lugar que a arte ocupava antigamente. Pode-se redarguir que o fato não corresponde ao ideal; que, se a educação mudou, é porque os homens se enganaram sobre o que ela deveria ser. No entanto, se a educação romana tivesse sido marcada por um individualismo parecido com o nosso, a polis romana não teria podido se manter; a civilização latina, e conseqüentemente a moderna, que em parte deriva daquela, não teriam podido se constituir. As sociedades cristãs da Idade Média não teriam podido sobreviver se tivessem concedido à reflexão livre que lhe damos hoje. Existem, portanto, necessidades inelutáveis que é impossível abstrair¹⁴¹.

Ou seja, a educação “ideal” difere para cada região. Durkheim ainda menciona que a idealização de uma educação perfeita, trata-se que o método imposto em uma determinada localidade não é real. Não passa apenas de conceitos formadores de opinião.

Os métodos de ensino são o resultado de processos educativos passados de geração em geração. São o fruto das gerações passadas, “(...) todo o passado da humanidade contribuiu para elaborar este conjunto de máximas que dirige a educação de

¹⁴⁰ DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Tradutor: Stephania Matousek. – Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

¹⁴¹ DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Tradutor: Stephania Matousek. – Petrópolis: Editora Vozes, 2011, p. 47.

hoje: nela está gravada toda a nossa história e mesmo a história dos povos que nos precederam¹⁴²”. Os métodos de ensino que eram utilizados na instrução pública geralmente “o do aprendizado individual e demandavam anos de estudo sem resultados aparentes, além de favorecer a ociosidade dos alunos”¹⁴³.

2.2 Ato Adicional de 1834 e os professores da Província de Alagoas

Em agosto de 1834 é aprovada uma lei, chamada de Ato Adicional¹⁴⁴ que reformou a Constituição de 1824. De acordo com essa lei, o Poder Moderador¹⁴⁵ não seria exercido no período regencial, além de se criar as Assembleias Provinciais, no intuito de dar mais autonomia para as províncias.

Para o ensino público, há a descentralização do governo central em relação as escolas de primeiras letras e ao ensino secundário. Passa a ser função de cada província cuidar da abertura e fechamento das escolas, contratar professores por meio de um concurso público, pagar os honorários dos professores, comprar de materiais escolares e por fim, subsidiar locais para o funcionamento das mesmas.

Segundo a pesquisadora Cynthia Veiga, a descentralização do poder administrativo intensificou os problemas que relacionavam à instrução pública,

“(…) a incerteza quanto às condições de educabilidade da sociedade pobre e mestiça e a ausência de projetos de educação articulados e duradouros. Isso se deveu, em grande parte, às constantes alterações nos postos de comando da área educacional e ao cotidiano de dificuldades das classes populares para manter os seus filhos na escola¹⁴⁶”.

Devido as constantes mudanças de Presidente de Província, a rotatividade dos Inspectores Gerais de Ensino também acontecia constantemente, impossibilitando assim,

¹⁴² DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Tradutor: Stephania Matousek. – Petrópolis: Editora Vozes, 2011. p. 48

¹⁴³ VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Editora Ática, 2007, p. 150

¹⁴⁴ A Lei completa está disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM16.htm

¹⁴⁵ O Poder Moderador era conferido ao Imperador, que tinha como principal objetivo harmonizar os demais poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário). No artigo 98 da Constituição de 1824 informa “O Poder Moderador é a chave de toda a organização política e é o delegado privativamente ao imperador, como chefe supremo da nação e seu primeiro representante, para que incessantemente vele sobre a manutenção da independência, equilíbrio e harmonia dos demais poderes”. Constituição Imperial de 1824.

¹⁴⁶ VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Editora Ática, 2007, p. 150.

um efetivo trabalho de inspeção no ensino público, além da precariedade das escolas, professores e distâncias percorridas pelos alunos para se chegar nas aulas.

No discurso do presidente da Província de Alagoas Machado de Oliveira, em 1835, há poucos recursos para a manutenção das aulas de primeiras letras. Assim como o insucesso do método Lancaster em várias cadeiras¹⁴⁷, passando a adotar o método individual¹⁴⁸, considerados por muitos pesquisadores, o mais antigo método de ensino que se existia no Brasil. Este método era utilizado pelos padres jesuítas no período da colônia.

As Câmaras Municipais passam a ser responsáveis pela inspeção e a fiscalização do ensino público, criando comissões anuais e o cargo de Inspetor Escolar¹⁴⁹ que, na época, não era um cargo remunerado. Inclusive, existiu o pedido para se criar escolas de primeiras letras em alguns municípios¹⁵⁰, através dos relatórios que esses Inspetores enviavam para a Câmara Municipal. A todo momento, na construção do discurso deste presidente o contexto social no qual Alagoas estava inserida e a falta de recursos financeiros para a implantação das escolas e o cuidado com a “mocidade¹⁵¹” da região.

Segundo Michel Foucault, na obra *Ordem do Discurso* havia a construção das características sociais através do discurso proferido, e isto é possível notar através da fala de Machado de Oliveira, que passa a ser objeto de desejo da população alagoana, “(...) o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas é aquilo pelo qual e com o qual se luta, é o próprio poder de que procuramos assenhorear-

¹⁴⁷ A fala do Presidente Machado de Oliveira é a seguinte: “(...) o Ensino mútuo pode ser procrastinado para um melhor futuro, e neste caso, senhores, é indispensável que apliqueis todos os meios possíveis para dar incremento ao Método individual.” Fala do presidente de Província, em 1835. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/>

¹⁴⁸ Este método se consistia em o professor atender aluno por aluno, o que poderia gerar tumultos e prejudicando o rendimento escolar. “O método individual é aquele que o professor leciona cada menino em si. [...] as vantagens do método individual são o mestre tomar para si, a cada menino, a sua lição respectiva; as suas desvantagens são se não pode praticar em uma escola, onde haja muitos meninos, porque isso rouba grande parte do tempo. As principais desvantagens são duas: a primeira é que os meninos não recebendo as lições do próprio professor, não recebem as suas ideias e serão as ideias dos monitores. A segunda é a dificuldade de encontrar bons decisões ou monitores”. PERNAMBUCO, 1885-1856 s/p.

¹⁴⁹ No relatório da terceira sessão ordinária da Assembleia Legislativa da província de Alagoas, de 1837, o presidente Rodrigo de Sousa da Silva Pontes, comenta que a Lei Provincial de 09 de março de 1836 foi posta em execução. Nomeou professores de primeiras letras, assim como alguns nomes – estes não foram citados no documento, e inspetores escolares – segundo a determinação do art. 12 e 13.

¹⁵⁰ Na carta, não há especificações para quais municípios seriam criados as cadeiras de primeiras letras.

¹⁵¹ Na fala do presidente Manoel Felizardo de Souza e Mello, em 04 de fevereiro de 1842, o mesmo indaga sobre a “missão de estabelecer nos corações de nossa juventude princípios são de moral e religião”. Relatório do Presidente de Província de Alagoas, 1842, p. 16.

nos¹⁵²”. A ideia de que a mocidade alagoana poderia “interromper” seus estudos ou a desistir de dar continuidade às aulas assola não só esse presidente, mas a maioria dos discursos pesquisados¹⁵³. A partir da década de 1840, a instrução pública passa a ser um dos instrumentos de manutenção da hierarquização social, já que, para dar continuidade ao ensino superior o aluno necessitava de auxílio financeiro e essa não era a realidade da maior parte da população alagoana.

Outro aspecto que não está inserido na narrativa dos presidentes de província, mas que é visível nas leis municipais sobre abertura e fechamento das aulas de primeiras letras¹⁵⁴, é a frequência dos alunos, visto que, para a abertura de uma aula de primeiras letras seria necessário no mínimo quinze alunos frequentando e se caso, o número fosse inferior, a aula seria fechada e o professor seria realocado para outra localidade. Inclusive, os locais onde as escolas estavam situadas eram, “[...] em geral, nas áreas mais afastadas do centro das cidades e vilas, portanto, pouco habitados¹⁵⁵”.

Segundo o relatório do Presidente de Província Souza Mello, no ano de 1842 havia em Alagoas quarenta e uma cadeiras de primeiras letras¹⁵⁶ para o sexo masculino, totalizando 1.405 alunos, sendo que duas aulas estavam sem professor por “falta de quem as deseje¹⁵⁷”. Ainda informa no presente relatório, que a aula da capital está sem professor já a algum tempo, “a própria cadeira da Capital está há anos sem professor, e apesar das diligências que tenho feito não encontrei pessoa que a pretendesse [...]”¹⁵⁸, e que infelizmente não pôde encontrar alguém apto para assumir tal cargo. Inclusive, pretende “[...] elevar o ordenado a seiscentos mil réis, além de casa e utensílios¹⁵⁹”. Já para as cadeiras de primeiras letras do sexo feminino, há quinze cadeiras, das quais “estão providas vitaliciamente seis, interinamente três e vagas seis¹⁶⁰”, totalizando duzentos e

¹⁵² FOUCAULT, Michel. **Ordem do discurso: aula inaugural no College de France, pronunciada em 02 de dezembro de 1970**. Edições Loyola, Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. – São Paulo, 2019.

¹⁵³ Foram analisados ao todo 37 falas provinciais entre os anos de 1835 a 1855 e em 22 dessas falas há a preocupação com o andamento da instrução pública e a falta de verbas para a continuidade do ensino na província.

¹⁵⁴ Segundo a pesquisadora Maria das Graças de Loiola Madeira, “o número de alunos matriculados era considerado um requisito fundamental para o fechamento ou abertura das instituições de ensino”. (p. 59)

¹⁵⁵ MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da alfabetização no Brasil**. São Paulo: Edusp, 2016. P. 59.

¹⁵⁶ Dados extraídos do relatório do Presidente de Província, 1844, p. 15.

¹⁵⁷ Relatório do Presidente de Província de Alagoas, 1842, p. 16.

¹⁵⁸ Relatório do Presidente de Província de Alagoas, 1842, p. 115-16.

¹⁵⁹ Relatório do Presidente de Província de Alagoas, 1842, p. 16

¹⁶⁰ Relatório do Presidente de Província de Alagoas, 1842, p. 16

cinquenta e seis alunas. Já para o ensino particular, há doze aulas para os meninos e sete para as meninas, dando um total de trezentos e vinte oito alunos que frequentam as aulas.

No que se refere aos professores de primeiras letras, estes, deveriam assumir as aulas através de um concurso público, na maioria das vezes, visto que, devido à falta de profissionais capacitados, também havia as indicações para o suprimento das vagas. Geralmente, esses professores advinham de camadas sociais baixas e não eram bem instruídos no método Lancaster, era utilizado o método individual, inclusive, não havia uma homogeneidade em relação as práticas escolares no império.

PROVA DE ADMISSÃO AO MAGISTÉRIO: CALIGRAFIA

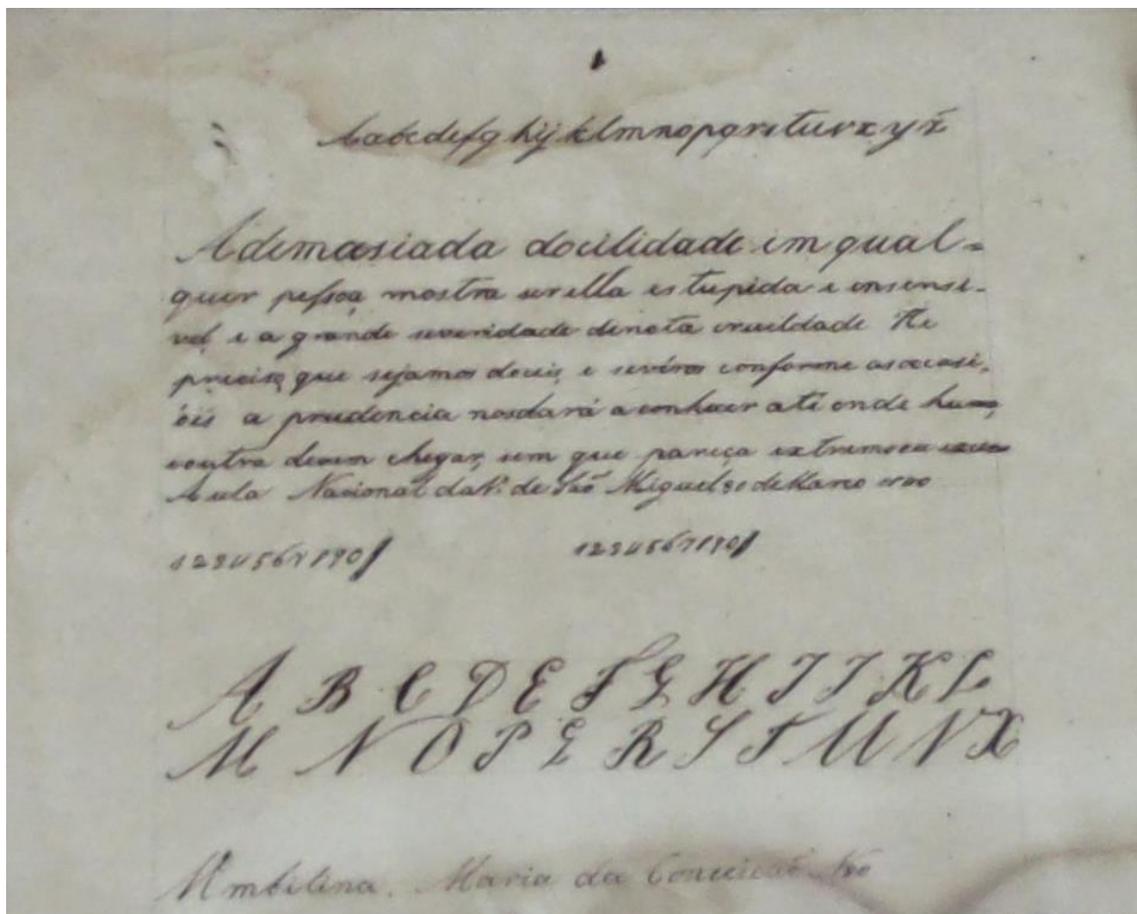


Figura 07: Prova do concurso público para o cargo de professora de primeiras letras da Vila de São Miguel, 1844. Candidata Umbelina Maria da Conceição. APA - Caixa. 07.

Para este concurso, foram nove candidatas para a obtenção da vaga. É possível perceber na prova de caligrafia que os concorrentes deveriam possuir uma excelente

caligrafia. O texto para escrever era dado no dia do concurso e os candidatos deveriam reescrevê-los. Não foi encontrado o resultado deste concurso.

As provas de concursos públicos em Alagoas eram baseadas nas quatro operações, leitura, escrita (como é o caso da imagem) e para as mulheres, havia também trabalhos em linha. Era necessário o candidato (a) conter mais de 18 anos, no caso das mulheres, 21 anos. Além de apresentarem um atestado de boa conduta e de moralidade, geralmente assinados pelo chefe de polícia ou pároco da localidade onde residiam. No caso das mulheres, se fossem casadas ou viúvas, deveriam apresentar a certidão de casamento ou de morte do marido. Para a prova ser realizada, se fazia presente na banca o presidente de Província ou alguém nomeado por ele e o inspetor-geral de instrução pública. Quando não havia candidatos para a vaga, poderia se nomear um indivíduo de caráter idôneo, que obtivesse os conhecimentos, mesmo que mínimos, para ensinar a ler, escrever e contar¹⁶¹.

Os professores eram submetidos a uma prova de acordo com o nível que ele estava concorrendo frente a uma banca de três examinadores. Seria aprovado plenamente, como destacam os regulamentos, o professor que recebesse voto favorável dos três membros da banca. Caso recebesse aprovação de dois membros, seria aprovado simplesmente, com um voto ou nenhum seria reprovado. Ao ser aprovado plenamente, ele poderia ser provido como professor vitalício, após um período de trabalho e experiência de cinco anos. Terminado o “estágio probatório”, o professor ainda deveria provar assiduidade, dedicação, zelo ao ensino, que foram capazes de aprovar 10% dos seus alunos a cada ano, que não exercia outra função remunerada e que era conceituado e dava prova de sua moralidade. Caso ele fosse aprovado simplesmente deveria fazer outro concurso posteriormente para conseguir a efetivação¹⁶².

É válido salientar que devido à falta de escolas normais em todo o território brasileiro, os poucos mestres que haviam, geralmente estavam mal preparados para exercer o cargo. Em alguns casos analisados a partir dos referenciais historiográficos, podemos perceber que haviam denúncias entre as Câmaras Municipais e nas cartas dos presidentes de Província se pede a instalação de locais próprios para a formação de professores hábeis e capacitados para assumir às vagas ofertadas, inclusive, a profissão de mestre de primeiras letras era desvalorizada, principalmente, pelo baixo salário pago

¹⁶¹ KUBO, Elvira Mari. **A legislação e a instrução pública de primeiras letras na 5ª Comarca da Província** de São Paulo. Curitiba: Biblioteca Pública do Paraná – Secretaria de Estado da Cultura e Esporte, 1986. P. 93.

¹⁶² CASTANHA, André Paulo. **O trabalho dos professores no Brasil do século XIX: uma leitura comparativa**. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/A/Andre%20Paulo%20Castanha.pdf

pela Província. No ano de 1836, o inspetor-geral de instrução pública alagoana indaga: “As cadeiras de ensino primário com pequenas exceções, têm sido servidas para patrimônio e arrimo de homens inimigos do trabalho, destituídos de indústria [...]; calcou-se a lei e triunfou o patronato¹⁶³”. Poucos anos mais tarde, em 1844, o presidente da Província Anselmo Francisco Peretti:

Não podendo ocultar, nem mesmo disfarçar o meu pensamento, a quem devo dizer a verdade em toda a sua plenitude, forçoso é significar-vos que o estado da instrução pública na província é o pior que se pode conceber. [...] em todas as [aulas que ele acompanhou] mais é o ensino tão mal ministrado pelos professores, quanto desaproveitado pelos discípulos. Nestas aulas não sabem os alunos (geralmente falando) nem ler, nem escrever, nem as quatro operações, nem a doutrina Cristã, e nem as mais triviais e corriqueiras definições de gramática da língua materna; e pela maior desgraça, muitos professores, na ocasião em que examinei as respectivas escolas, não foram capazes de satisfazer as mais simples perguntas, que eu dirigia aos seus educandos, e a que estes não podiam responder¹⁶⁴.

No presente relatório, é possível perceber a insatisfação do Presidente de Província em relação ao estado calamitoso do ensino primário alagoano. Segundo Anselmo Francisco Peretti, inexistem professores preparados para o ensino¹⁶⁵, acarretando um péssimo ensino para as crianças que frequentavam as aulas. Para este presidente, os professores eram inaptos para o cargo que estavam ocupando.

Sobre as possíveis causas deste atraso em relação ao ensino público, o presidente indaga o seguinte:

1º. Na ignorância dos professores que pela maior parte conquistarão as cadeiras por meio do patronato, valimento, e proteção, e que julgando-se enraizados em seus empregos, não procurarão adquirir conhecimentos, que lhes faltam, por meio de porfiosa aplicação, e estudo constante; 2º. Em sua incúria, desleixo, negligência, e falta de assuidade; e 3º. Finalmente na pobreza de grande número de alunos, que não podem prover-se de necessário papel, penas, traslados, e compêndios¹⁶⁶.

É possível perceber através desta fala, que havia uma falha no sistema de ensino alagoano, principalmente quando questiona o “apadrinhamento” de alguns professores. Também indaga o não aperfeiçoamento dos métodos de ensino. Pelo que se pode

¹⁶³ Relatório do Inspetor-geral da Instrução Pública de Alagoas, 1836. APA – Cx. 10.

¹⁶⁴ Relatório do Presidente de Província, Alagoas, 1844.

¹⁶⁵ É importante frisar que neste período não existia na Província de Alagoas uma Escola Normal.

¹⁶⁶ Relatório do Presidente de Província, Alagoas, 1844.

entender, os professores de primeiras letras não passavam por formações ou cursos de aprendizagem. Este último inexistia na Província.

A deficiência para a formação dos professores da instrução pública não era apenas a realidade do território brasileiro. Em países europeus como a França e a Inglaterra, os professores eram indivíduos que possuíam outras profissões e que devido aos baixos salários pagos pelo governo, não havia muita procura, ocasionando em uma má valorização da docência. O autor John Hurt, na obra *Education in Evolution*, “[...] o professor primário público vinha de classes trabalhadoras e, por isso, não tinha grande estima na sociedade¹⁶⁷”.

A pesquisadora Maria Luiza Marcílio, sobretudo os professores de primeiras letras, advinham de camadas sociais mais pobres e “[...] só podiam alugar casas baratas, situadas, em geral, nas áreas mais afastadas do centro das cidades e vilas, portanto, em locais pouco habitados¹⁶⁸”. E na maioria dos casos, mesmo com o auxílio no salário, os professores tinham que tirar do próprio honorário o aluguel da casa-escola.

Após a contratação e ingresso do (a) professor (a), o cargo tornasse vitalício, após alguns anos exercendo a função. Este período variava em 2 a 5 anos a depender da Província¹⁶⁹. Os termos de boa conduta das candidatas a vaga deverias ser emitido por um juiz de paz ou um pároco do local de onde a candidata era residente. A exemplo da imagem a seguir,

¹⁶⁷ HURT, John. **Education in Evolution: hurch, state, Society and popular education (1800-1870)**. Londres, Rupert Hart-Davis, 1971, p. 117.

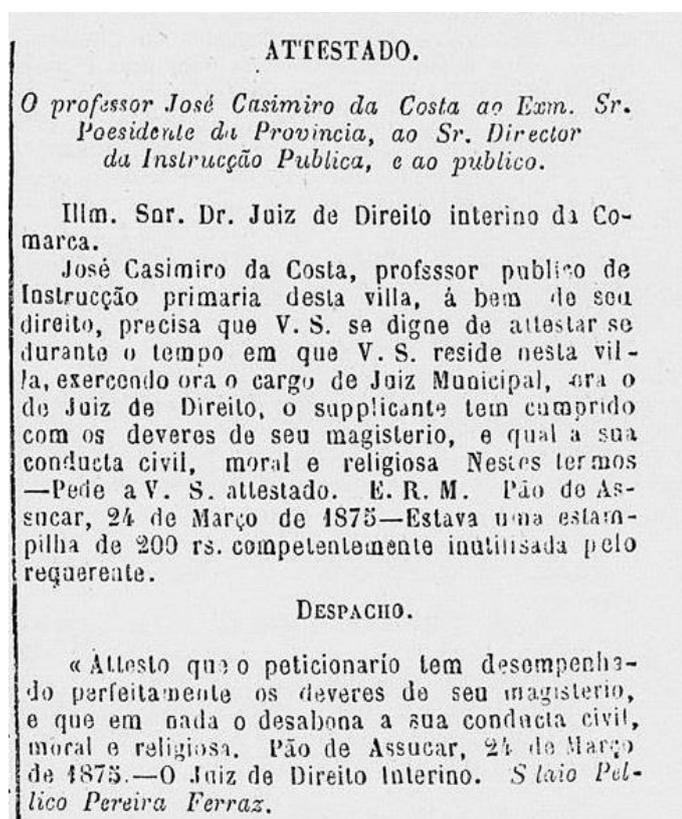
¹⁶⁸ MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da alfabetização no Brasil**. São Paulo: Edusp, 2016, p. 59.

¹⁶⁹ Não foi possível saber a quantidade de anos precisos para a obtenção do cargo vitalício na Província de Alagoas, porém, no relatório do ano de 1875, há um indicativo que o período seria de 5 anos.

sua conduta moral é regular. termo acima foi dado pelo pároco da povoação de Jaraguá, Padre Ignácio.

Também era preferível que o (a) candidato (a) fosse casado, e caso sim, deveria apresentar a certidão de casamento. Também era possível que o professor tivesse sua conduta moral anunciada nos jornais das cidades em que trabalhavam, como é o caso do professor de primeiras letras José Casimiro da Costa, da cidade de Pão de Açúcar, que solicita ao Presidente da Província sua conduta moral.

ATESTADO DE CONDUTA MORAL



Solicitação de conduta moral do professor José Casimiro da Costa. Jornal de Penedo, 04 de abril de 1875, nº13, ano 5. P. 3.

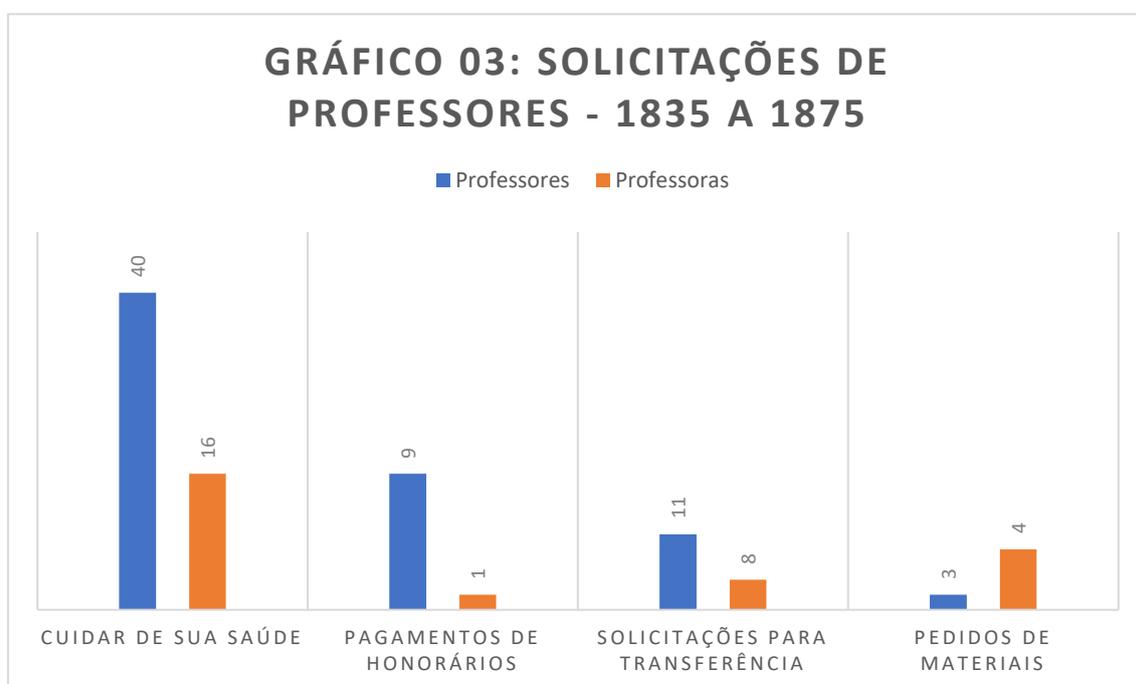
Em relação a situação das mulheres, também era pedido a certidão de casamento ou o atestado de óbito do marido – caso esta fosse viúva. De acordo com Cynthia Veiga, os salários dos professores sofriam variações a depender da disciplina lecionada e a qual cargo este professor pertencia, dividindo-se desta maneira: vitalício (nomeado e com tempo de magistério especificado, interino (habilitado, mas não vitalício) ou substituto¹⁷¹.

¹⁷¹ VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Editora Ática, 2007, p. 162.

Há relatos que membros do clero também se tornaram professores, inclusive em Alagoas, como é o caso da aula de Latim da cidade de Penedo, aonde a classe era ministrada pelo Padre Antônio Craveiro de Barros Leite¹⁷².

2.3. Professores e pedidos para “cuidar de sua saúde”

Enquanto o levantamento das fontes era realizado, também foram encontradas diversas solicitações aos inspetores, delegados da instrução pública e presidentes de Província, como mostra o gráfico abaixo:



Fonte: Arquivo Público de Alagoas. Caixas: 03, 07, 10, 21, 30, 36, 37 200. Gráfico elaborado pela pesquisadora

Analisando este gráfico, pode-se chegar às seguintes conclusões: os pedidos referentes as licenças médicas são enormes em comparação às outras solicitações. No ano de 1862 há uma concentração maior de pedidos para “cuidar da sua saúde” devido ao surto de cólera que teve a Província alagoana, principalmente por “estar impossibilitado

¹⁷² Mapa Escolar da aula de Latim, 1840. Caixa 03 – APA.

(a) de continuar seu exercício no magistério devido as moléstias”¹⁷³. É importante salientar que quase nunca os pedidos continham as doenças que os professores sofriam, exceto quando estes traziam consigo um atestado médico, como é o caso da imagem abaixo.

SOLICITAÇÃO DE AFASTAMENTO PARA CUIDAR DA SUA SAÚDE

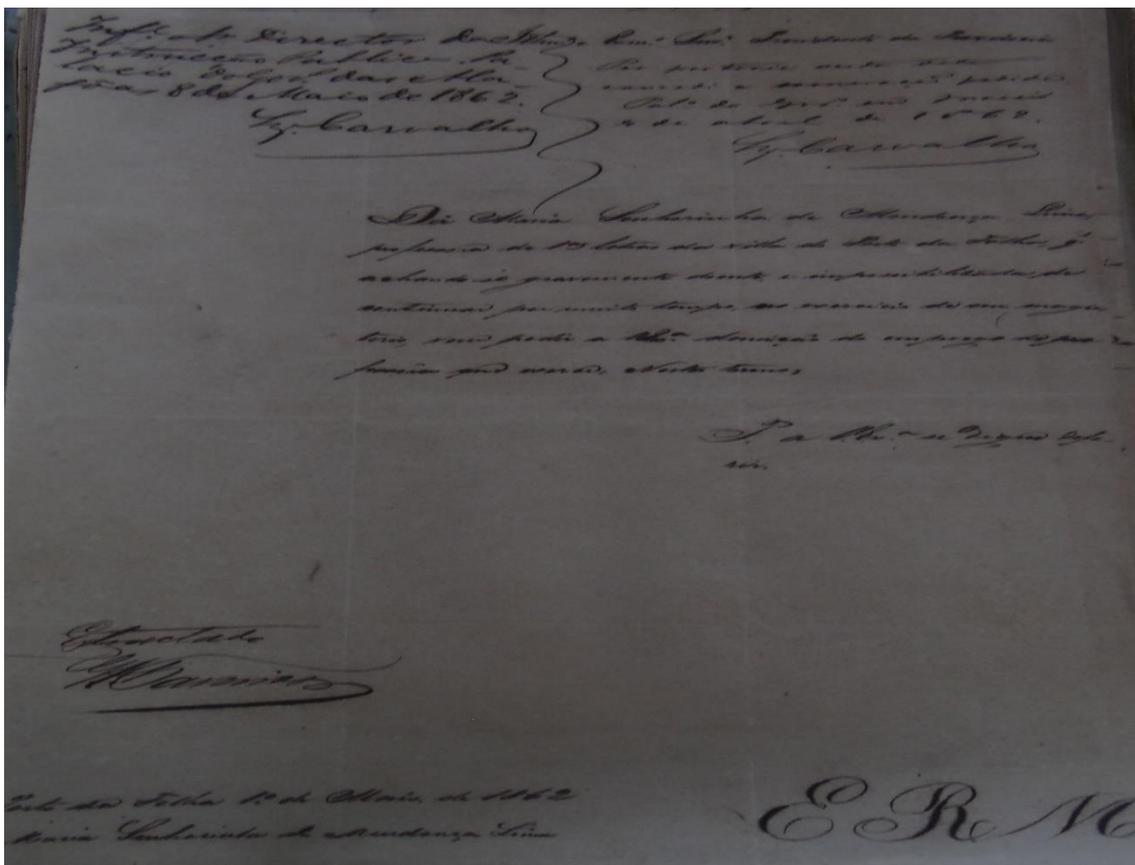


Figura 09: Declaração do Médico para a professora se afastar de seus trabalhos. 1862. Caixa: 10 – APA

Na imagem acima, é possível perceber que a professora Maria Senhorinha, professora de primeiras letras de Porto da Folha está gravemente doente, porém, não é informada a doença da mesma e está impossibilitada de “exercer o seu magistério”. Também não é possível identificar o tempo em que o médico solicitou ao período de repouso. Geralmente, o tempo solicitado pelos professores variou entre trinta e noventa dias, podendo ser prorrogado e para isto, seria necessário o envio de um novo requerimento para a Delegacia de Instrução Pública”.

¹⁷³ Fragmento da solicitação da Professora Maria Senhorinha de Mendonça Lima, professora pública da Vila de Porto da Folha. 11 de novembro de 1862. Caixa. 30 - APA.

É possível perceber, através da análise das fontes e das referências historiográficas, que havia um certo descontentamento perante o ensino e a grande quantidade de licenças solicitadas para “cuidar de sua saúde”. Os dados presentes no gráfico 04 nos mostra que a maior parte dos pedidos solicitados eram de afastamentos para “cuidar de sua saúde” feitos pelos professores homens, chegando a quase triplicar em relação aos números pedidos das professoras. Não é possível saber se os professores realmente estavam doentes ou se eles adoeciam mais em comparação às mulheres. No texto de Eliana Oliveira, ela afirma que entre os anos de 1890 a 1910 foram feitos em Minas Gerais 936 pedidos de afastamento para “cuidar de sua saúde”, dentre eles, 369 foi feito por homens e 567 por mulheres. Estes dados podem trazer a seguinte conclusão: a depender da época, região e governo, as licenças podem ter variantes. Também há a possibilidade de os professores já trazerem consigo algumas doenças crônicas, antes mesmo de assumir o cargo, que ao passar do tempo podem ser pioradas.

Segundo a pesquisadora Dayana Raquel Pereira de Lima, em Pernambuco, no período compreendido de 1860 a 1880 a maior parte das doenças estavam relacionadas ao trabalho ou insalubridade climática. Também destaca que os professores possuíam doenças crônicas, que não foram adquiridas no exercício do trabalho¹⁷⁴.

Uma professora solicitou o afastamento com esta finalidade, porém, iria passar este período de licença em Pernambuco¹⁷⁵. Este tipo de licença, ocorria também, demasiadamente em Províncias próximas a de Alagoas, como é o caso das províncias de Pernambuco¹⁷⁶ e de Sergipe. A determinação dessas licenças, caso fossem dadas, resultaria no fechamento temporário das escolas, ocasionando uma ociosidade nas crianças e atrasos nos conteúdos estudados. Em todos os pedidos enviados, não havia um que não solicitasse que a manutenção dos honorários fosse continuada gerando assim, despesas para os cofres públicos para manter uma escola fechada. Assim, conforme Maria Luiza Marcílio,

Iniciou-se, assim, no Império, o absenteísmo do professor da sala de aula, através do sistema de licenças para “tratamento de saúde”. A

¹⁷⁴ LIMA, Dayana Raquel Pereira. **Sinais do “desconforto” no exercício da docência pública em Recife e Olinda (1860-1880)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Recife, 2014, p. 75.

¹⁷⁵ A licença foi solicitada pela professora Angélica Barbosa de C. Valente, em 03 de novembro de 1863. APA – Cx. 37.

¹⁷⁶ Apesar de não ser o período estudado, no ano de 1884, houve na província 72 solicitações de licenças no intuito de cuidar de sua saúde. Fonte: Relatório do Presidente de Província, 1884, p. 34.

situação chegou a tal ponto, com tantos pedidos de licença, que professores vitalícios ‘alugavam’ seus postos, com garantia da lei, para se ausentarem de suas aulas¹⁷⁷.

No ano de 1842, o presidente da Província de Alagoas solicitou a reforma da Lei de 09 de março de 1836, sob nº 21, para que os professores tentem ser respeitosos e façam seus trabalhos com satisfação para não ocorrer a negação de atestados de boa conduta. Assim a presente solicitação é feita:

[...] que os professores satisfaçam seus deveres, contra os ódios, intrigas locais, que muitas vezes podem levar as Câmaras e Párocos a negar-lhes os atestados. [...] a Lei faculta ao Presidente conhecer deles, para vedar o pagamento de ordenado dos professores, e punir os que passarem documentos não verídicos [...]¹⁷⁸.

Ou seja, devido à grande quantidade de pedidos de licença médica com a finalidade de “cuidar de sua saúde”, passou-se a adotar meios para que os professores pudessem de fato, comprovar que realmente precisavam deste descanso. E caso isto acontecesse, a província tentaria remanejar a sala de aula ou enviar um professor substituto para a presente localidade. Vale salientar que os professores de primeiras letras não “gozavam de regalias e seu trabalho”

Segundo Maria Luiza Marcílio, em todo o território nacional o “absenteísmo” do professor dentro da sala de aula. Chegando a existir professores vitalícios que alugavam seus postos de trabalho¹⁷⁹. Em 1863, o Presidente da Província de Alagoas Souza Gonzaga,

[...] cada dia há novas licenças a conceder, muitos as pedem e raríssimo é o que não a consegue, e em regra, dão-se a todos com vencimentos, sendo além disso preciso pagar os cofres públicos aos interinos durante a licença dos efetivos. As remoções estão pedindo também um paradeiro. Os que são nomeados professore são em geral pessoas desta cidade e arredores, ou que nela têm sua família e relações. (...) quanto as licenças, cumpre ser mais rigoroso na apreciação dos motivos alegados, e somente em casos excepcionais concedê-las com todas as vantagens¹⁸⁰.

Para as solicitações de pagamentos de honorários, a frequência de pedidos também veio em maior quantidade para os professores e estavam presentes nas falas dos

¹⁷⁷ MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da alfabetização no Brasil**. São Paulo: Edusp, 2016. P. 163.

¹⁷⁸ Relatório do Presidente de Província de Alagoas, 1842, p. 19.

¹⁷⁹ MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da alfabetização no Brasil**. São Paulo: Edusp, 2016. P. 165.

¹⁸⁰ Relatório do Presidente de Província de Alagoas, 1863, p. 19.

presidentes de Província. Também havia dificuldade dos governistas locais em prover as aulas que já existiam.

No que diz respeito às solicitações de transferências, estas são bem poucas em comparação aos pedidos de afastamento, porém, não deixam de existir. Quando essas transferências ocorriam, poderiam ter diversas justificativas, mas principalmente pelo ao fechamento das aulas ou solicitação para mudanças de cidades entre os professores, que poderiam levar o nome de “remoções”, como é o caso da solicitação da professora Maria das Graças, pedindo a troca entre as cadeiras de primeiras letras de Santa Luzia do Norte para Atalaia no ano de 1852.

2.4. Professores das casas-escolas

No relatório do presidente Henrique Marques d’Oliveira Lisboa, em 08 de outubro de 1845, existe o número de aulas públicas e privadas da Província, assim como a localidade que estão, o nome dos professores e o valor do ordenado que recebem.

MAPPA das Aulas Publicas de Primeiras Letras da Provincia das Alagoas.

| COMARCAS | LUGAR DAS AULAS. | ORDENADOS. | NOMES DOS PROFESSORES E PROFESSORAS. | N.º DOS DISCIPULOS. | OBSERVAÇÕES. |
|--------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|---------------------------------------|--|--|
| MACEIÓ. | Cidade de Maceió | 600,75000 | Joaquim Bernardo de Mendonça | 63 | |
| | | 400,75000 | D. Segismunda Rosa Espinosa | 60 | |
| | Povoação de Jaraguá | 550,75000 | Manoel Jorge de Medeiros Mello | 51 | |
| | Povoação de Píbea. | 350,75000 | José Simplicio d'Albuquerque | 14 | |
| | Povoação do Quitunde | 550,75000 | Mathias Ferreira Rios | 25 | |
| | | 350,75000 | José Martins do Rego | 25 | |
| | Villa de Porto de Pedras. | 350,75000 | | | Esta cadeira é do Sexo feminino, e se acha vaga por não ter havido oppositora depois da permuta de D. Maria Bruna Brasileira para a Cadeira da Villa de Porto Calvo. |
| | Passo de Camaragibe | 350,75000 | João Vieira de Lima | 30 | |
| | Pov.ª de Camaragibe | 350,75000 | Ignacio João do Rego Wanderley | 42 | |
| | Povoação de S. Miguel dos Milagres. | 350,75000 | Antonio Jose de Souza | 58 | |
| | Barra de S. Ant. Granda | 350,75000 | Manoel Joaquim dos Santos Maravilha | 28 | |
| | Pov.ª de Tatuamunha | 350,75000 | Lourenço Gomes de Mello | 14 | |
| Villa de Porto Calvo | 350,75000 | Zeferino Simeão de Oliveira. | 31 | | |
| | 350,75000 | D. Maria Bruna Brasileira | 14 | | |
| Povoação de S. Bento | 350,75000 | Manoel de Medeiros Dortas | 25 | | |
| ALAGOAS. | Cidade das Alagoas. | 500,75000 | José Prudente do Bomfim | 120 | Esta cadeira he do ensino mutuo; o Professor della vence mais a gratificação de Rs. 150,000, em virtude da lei de 6 de julho de 1839. |
| | | 400,75000 | D. Thereza Maria de Jesus | 52 | |
| | Povoação de Tapera-gud. | 550,75000 | Antonio Tavares Bastos | 25 | Este Professor vence mais a gratificação de 100,000 rs., em virtude do paragr. 3º do Art. 1º da Lei N.º 13 de 8 de Abril 1843. |
| | Pov.ª de Santa Rita | 350,75000 | Antonio Gomes Coelho | 24 | |
| | Povoação do Pilar | 550,75000 | José da Silva Moraes | 46 | |
| | | 400,75000 | Manoel Vicente de Araujo | 50 | |
| | Villa de S. Miguel | 400,75000 | D. Rosa Maria de Lemos | 25 | |
| | | 550,75000 | José Maria do Bomfim e Mello | 31 | |
| | Villa de Santa Luzia do Norte | 400,75000 | Manoel Joaquim da Costa Gitaby | 41 | |
| | | 400,75000 | D. Anna Felismina de Mello | 53 | Esta Professora sendo provida na Cadeira da Villa da Imperatriz, obteve remocão para a de Anadia, e depois permutou aquella Cadeira para a desta Villa. |
| | Pov.ª do Coqueiro Seco | 400,75000 | Manoel Joaquim da Costa Graça | 41 | |
| | Pov. do Pão-Amarillo | 350,75000 | Manoel Joaquim da Ressurreição Albuq. | 20 | |
| Villa da Atalaia | 350,75000 | João Nepomuceno Falcão | 30 | | |
| | 350,75000 | Alexandrina Lina de Castro | 15 | | |
| Povoação da Barra da Parangaba | 550,75000 | | | Vaga em cumprimento do Art. 16 da Lei Provincial N. 12 de 6 de Abril de 1843. | |
| Povoação da Capella | 550,75000 | José Ferroira Chaves | | | |
| | 350,75000 | Francisco Carneiro da Cunha Tiririca | 22 | | |
| Villa da Assembléa | 350,75000 | D. Rosa Francisca da Costa | | | |
| | 350,75000 | | | | |
| Povoação de Quebrangulo | 350,75000 | | | Vaga em cumprimento do art. 16 da Lei Provincial N. 12 de 6 de Abril de 1843. | |
| Villa da Imperatriz | 350,75000 | Manoel Joaquim de Sou | 20 | Este Professor vence mais a gratificação de 100,000 rs., em virtude do paragr. 3º do Art. 1º da Lei N.º 13 de 8 de Abril de 1843. | |
| | 350,75000 | | | Esta Cadeira he do sexo feminino, e se acha vaga por ter requerido remocão D. Anna Felismina de Mello para a Villa d'Anadia, d'ahi permutou com a de Santa Luzia do Norte. | |
| Povoação da Lage do Canhoto | 550,75000 | Joaquim Ildelfonso Gomes | 19 | | |
| Povoação do Murici | 350,75000 | Antonio de Mello Albuquerque | 26 | | |

| COMARCAS | LUGAR DAS AULAS. | ORDENADOS. | NOMES DOS PROFESSORES E PROFESSORAS. | N.º DOS DISCIPLINAS. | OBSERVAÇÕES. |
|----------------------------|------------------|------------|---------------------------------------|----------------------|---|
| VILLA DA ANADIA | | 350\$000 | Ignacio da Silva Moraes | 60 | |
| | | 350\$000 | D. Joanna Joaquina de Missias | | |
| POVOAÇÃO DO LIMOEIRO | | 350\$000 | Joaquim Pereira Lima | 48 | |
| | | 350\$000 | Estevão Soares Leitão de Albuquerque | 16 | |
| VILLA DA PALMEIRA | | 350\$000 | | | Esta Cadeira he do sexo feminino, e se achá vaga por não ter havido oppositora, devida a sua creação. |
| VILLA DO POXIM | | 350\$000 | Manoel Correa Raposo Junior | 44 | |
| | | 350\$000 | D. Felismina Claudimira de Mello | 14 | |
| POVOAÇÃO DE CURURUPÓ | | 550\$000 | | | Vaga em cumprimento do Art. 16 da Lei Provincial N. 12 de 6 de Abril de 1845. |
| CIDADE DO PENEDO | | 400\$000 | Manoel Moreira Sampaio Silva Leite | 124 | Este Professor vence mais a gratificação da terça parte do ordenado, em virtude da Lei Provincial de 14 de Março de 1838, e a de 150\$ reis annuos por outra Lei de 6 de Junho de 1839. |
| | | 400\$000 | D. Maria Carolina da Conceição Soares | 27 | |
| POVOAÇÃO DE PIASSUBASSÁ | | 350\$000 | Manoel Faustino de Mello | 28 | |
| POVOAÇÃO DO PORTO REAL | | 350\$000 | | | Vaga em cumprimento do Art. 16 da Lei Provincial N. 12 de 6 de Abril de 1845. |
| POVOAÇÃO DE S. BRAZ | | 350\$000 | Manoel Gratuliano da Costa. | 32 | |
| VILLA DO PORTO DA FOLHA | | 350\$000 | José Demetrio Tavares | 81 | Este Prof. vence mais a grat. de 150\$ rs., em virtude da L. de 6 de Julho de 1839. |
| | | 350\$000 | D. Monica de Barros Leite | 21 | |
| POVOAÇÃO DE SANTA ANNA | | 350\$000 | | | Vaga em cumprimento da Lei Provincial N. 12 de 6 de Abril de 1845. |
| POVOAÇÃO DO PÃO DE ASSUCAR | | 350\$000 | | | Idem. |
| VILLA DA MATTA GRANDE | | 350\$000 | Francisco Luciano Moreira | | |
| | | 350\$000 | D. Thereza Angelica de Lima | 25 | |
| POVOAÇÃO D'AGUA BRANCA | | 350\$000 | | | Vaga em cumprimento do Art. 16 da L. Provincial N. 12 de 6 de Abril de 1845. |
| POVOAÇÃO DE PIRANHAS | | 350\$000 | | | Idem. |

Resumo.

| | |
|--|--|
| Aulas do Sexo masculino Providas 36 | Aulas do Sexo feminino providas 12 |
| Não providas em virtude do Art. 16 da Lei Provincial N. 12 de 6 de Abril de 1845 8 | Vagas por falta de oppositoras 3 |
| Total 44 | Total 15 |
| Numero dos Alumnos. 1.368 | |
| Numero das Alumnas. 261 | |
| Total 1.629 | |

Secretaria do Governo das Alagoas 8 de Outubro de 1845.

O SECRETARIO — Francisco Manoel Martins Ramos.

Figura 10: Mapa das aulas públicas de primeiras letras da Província de Alagoas – 1845¹⁸¹.

O ordenado dos professores homens variava entre 600\$000 e 350\$000. Das quarenta e quatro cadeiras de primeiras letras do sexo masculino, oito estavam fechadas

¹⁸¹ Relatório do Presidente de Província de Alagoas, 1845.

por falta de professores, somando 1.368 alunos. Já para as aulas femininas, os salários das professoras variavam entre 400\$000 e 350\$000. Em toda a província, havia doze aulas públicas destinadas às meninas, dessas doze, três aulas estavam paradas por falta de professoras, sendo frequentadas por 261 alunas. Ao todo, soma-se 1.621 alunos de primeiras letras em Alagoas no ano de 1845. Com estes dados, pode-se perceber que os salários pagos aos professores homens são, em média, maiores que os pagos a mulheres, apesar de exercerem o mesmo cargo¹⁸². Porém, por lei, os salários dos professores homens e mulheres deveriam ser iguais, mas na prática não acontecia. Muitas vezes, os pagamentos eram realizados com atrasos e este quadro também acontecia em outras províncias, como é o caso da província do Pará¹⁸³ e do Rio Grande do Norte¹⁸⁴.

Também é possível perceber através dos mapas de escolas públicas o número de mulheres no cargo de professoras. No ano de 1837, o número de aulas destinadas ao sexo feminino estava abaixo de dez, o aumento do número de mulheres assumindo o cargo de professoras foi “sendo paulatinamente construído como ideal”. No início, era ser uma função destinada ao sexo masculino, porém,

as mudanças quanto à participação mais efetiva das mulheres na composição do corpo docente das escolas elementares ocorreram após a década de 1880, quando a expansão da escolarização forçou uma nova postura no sentido de efetivar parcialmente as propostas educacionais. As autoridades perceberam a impossibilidade de os homens, chefes de família, de sobreviverem como mestres, dados os baixos salários, e iniciaram um discurso de valorização da “condição feminina” como a mais adequada para tal tarefa. A escola passou a ser considerada uma “continuação do lar e a professora, “uma segunda mãe”.

A ideia de um local que fosse a extensão do lar e ainda possibilitasse as crianças a aprenderem, passaram a ser difundidas em Alagoas após a criação da Escola Normal, em 1871. Até então, as professoras que existiam na Província – apesar de passarem por concurso público, raramente eram mais instruídas.

Debates e solicitações sobre uma possível melhoria salarial foi amplamente discutida na Câmara e nos relatórios dos presidentes de Província, porém, “as soluções

¹⁸² Segundo a pesquisadora Maria L. Marcílio: “As professoras foram, em geral, melhores educadoras que os homens. não tendo outras possibilidades de emprego, contentavam-se em ganhar salários pequenos, inferiores aos de seus colegas do sexo masculino, e mesmo assim, em geral aplicavam-se mais que eles”. MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da alfabetização no Brasil**. São Paulo: Edusp, 2016, p. 160.

¹⁸³ Relatório do presidente da província do Pará, 1848.

¹⁸⁴ Relatório do presidente da província do Rio Grande do Norte, 1853.

mão eram direcionadas para mudanças nesse setor¹⁸⁵”. Até mesmo dentro do curso normal, os professores eram instruídos a manter “os hábitos de simplicidade, de modéstia, de humanidade, o amor de uma vida retirada, o culto do dever, a religião do coração¹⁸⁶”.

Apesar de existir professores oriundos das camadas mais baixas da sociedade, também haviam aqueles que eram apadrinhados pelos membros da elite alagoana. percebe-se este dado através dos sobrenomes de alguns professores, que estão presentes no mapa das aulas públicas. Desde a época da colônia portuguesa, algumas famílias são influentes no estado, como é o caso das famílias Tavares Bastos, Albuquerque, Calheiros e Mello. Até os dias atuais, esses sobrenomes remonta a elite e a política. Não é por menos que o atual governador de Alagoas tenha o sobrenome Calheiros, e o ex-presidente do Brasil, Fernando Collor de Mello pertençam a essas famílias.

Ao encontrar os sobrenomes no mapa das aulas públicas, foi possível perceber que a prática do apadrinhamento poderia ser comum na Província, o que poderia gerar uma insatisfação na profissão de professor. Maria Luíza Marcílio comenta que “a ignorância dos professores, que, em sua maioria, teriam conquistado a cadeira por patronato (apadrinhamento político); sua falta de assiduidade e seu desleixo”, poderiam trazer sérias consequências para o ambiente de trabalho e seus alunos.

Isso pode ser constatado pelos sobrenomes dos professores das Cadeiras de Primeiras Letras. Como exemplo temos o professor da cadeira de Pioca, José Simplício d’Albuquerque e Povoação de Taperaguá, Antônio Tavares Bastos. Ambos sobrenomes são de famílias influentes na Província alagoana, além de ter políticos renomados, também tinham intelectuais, como é o caso da Família Tavares Bastos.

É importante salientar que em 1844, o então presidente da Província Oliveira Lisboa, comenta em seu relatório,

[...] o estado da instrução pública na província é pior que se pode conceber. Nas aulas os alunos não sabem nem ler, nem escrever, nem as quatro operações de aritmética, nem a doutrina cristã e nem as mais triviais e corriqueiras definições da gramática da língua pátria; e pela maior das desgraças muitos professores, na ocasião em que examinei as

¹⁸⁵ BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar 1810-1910**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p.174.

¹⁸⁶ MOACYR, Primitivo. **A instrução e as províncias**. Rio de Janeiro: Compainha Editora Nacional, 1939, 2 vol. P. 562.

respectivas escolas, não foram capazes de satisfazer às mais simples perguntas que eu dirigia aos seus educandos e a que estes não podiam responder¹⁸⁷

Vale salientar que a pobreza dos alunos também pode estar inclusa nesses questionamentos feitos pelo presidente da Província, visto que por meio das solicitações dos professores, eram pedidos papel, traslados e compêndios para o funcionamento das aulas, já que as famílias dos alunos não tinham condições financeiras de compra-las.

2.5 A falta de instrumentos de trabalho para o professor e a Reforma Couto Ferraz

Os professores de primeiras letras de Alagoas também sofriam com a falta de materiais didáticos¹⁸⁸ para os alunos, inclusive, enviavam ao Delegado da Instrução Pública da Província diversas solicitações para a compra de materiais, como bancos, lousas individuais, cartas do ABC, cartilhas e livros, porém, quase sempre sem resposta. Em alguns casos, membros da comunidade que possuíam um poder aquisitivo maior, doavam alguns materiais, como é o caso da cadeira de primeiras letras de Penedo, onde um senhor – não informado, doa bancos e uma mesa para a professora Maria Carolina da Conceição¹⁸⁹. Segundo a pesquisadora Maria Luiza Marcílio, ao falar da falta de material, nos dizia que,

A falta de material nas escolas é a mesma em todo o país. No Maranhão de 1860, as escolas estão desprovidas dos móveis e utensílios necessários e algumas há que nunca os tiveram. As que estão providas um pouco mais convenientemente são apenas as da capital. “Na província do Espírito Santo, no ano de 1886, escrevia o presidente: ‘Em algumas escolas nem bancos há para a acomodação dos alunos, em outras, o fornecimento é feito pelos próprios professores, quando podem, e se lhes faltam recursos, pelos habitantes da localidade’. No Mato Grosso, ‘por falta de meses e outros utensílios semelhantes, escreviam os alunos sobre o peitoril das janelas e sobre pequenos e toscos bancos de madeira, que lhes serviam de assento, tomando para esse fim, bizarras, inconvenientes e incômodas posições’. Na Bahia, em 1881, ‘(...) algumas escolas sei que, por falta de bancos, enquanto uns meninos estão assentados, outros estão de pé [...].’

¹⁸⁷ Relatório do Presidente de Província, Alagoas, 1844, p.11-12.

¹⁸⁸ Segundo a autora Maria Luiza Marcílio, as escolas do império “(...) não eram dotadas de mobiliário apropriado, nem suficiente e, menos ainda, de material didático básico para a tarefa do ensinamento do ler, escrever e contar. MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da alfabetização no Brasil**. São Paulo: Edusp, 2016, p. 80.

¹⁸⁹ Caixa 03 – Arquivo Público de Alagoas.

Até a década de 1870 não havia nas escolas públicas de primeiras letras carteiras escolares próprias para este fim, estas passaram a ser importadas para o Brasil no final do Império, advindas de países como a França, Estados Unidos e Alemanha. Mesmo assim, passaram a ser utilizadas primeiramente nas Escolas Normais¹⁹⁰.

A respeito dos materiais utilizados para o ensino de primeiras letras, não foram encontrados livros e cartilhas que eram utilizadas na províncias, porém, com o auxílio de referenciais teóricos, pode-se constatar que nas demais províncias brasileiras eram utilizados silabários, que foram organizados por Eduardo de Sá Pereira de Castro, a gramática utilizada era do autor Antônio José dos Reis Lobato e o catecismo de Montpellier¹⁹¹. Só a partir da segunda metade do século XIX passa a ter uma preocupação com os materiais impressos que seriam utilizados em sala de aula.

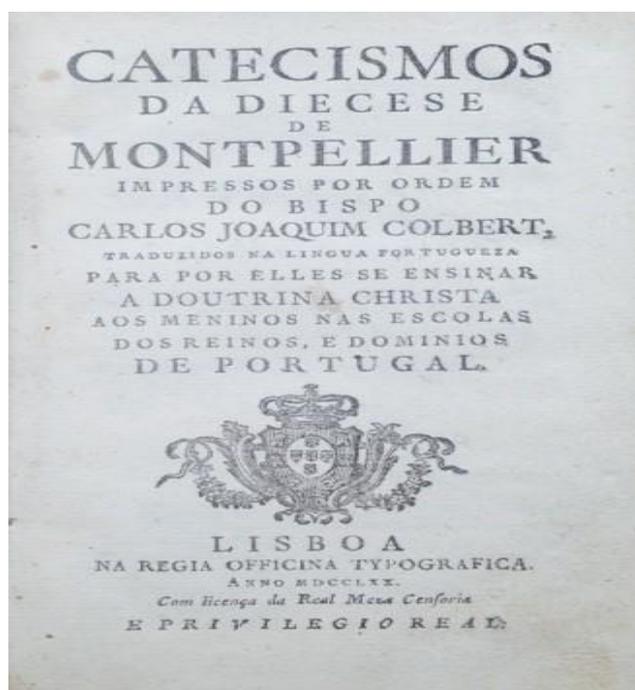


Figura 11: Edição do Catecismo da Diocese de Montpellier, impressos pelo Bispo Carlos Joaquim Colbert¹⁹².

Em 1854, por meio do Decreto 1331, artigo 56, incitava aos professores elaborar compêndios para usá-los em sala de aula, no intuito de expandir os saberes e os materiais

¹⁹⁰ MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da alfabetização no Brasil**. São Paulo: Edusp, 2016.

¹⁹¹ Este material passou a ser utilizado no Brasil ainda no período colonial, após a Reforma Pombalina, onde continha o Compendio da Doutrina Cristã para uso dos meninos; Elementos da Ortografia; Elementos da Aritmética e Elementos de Geografia Universal.

¹⁹² Imagem retirada da obra: MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da alfabetização no Brasil**. São Paulo: Edusp, 2016, p. 132.

utilizados. Para aqueles que traduzissem compêndios de língua estrangeira, também receberiam uma bonificação para o trabalho realizado.

Um outro impedimento para a uniformidade dos materiais didáticos nas escolas de primeiras letras brasileiras foi a falta de livrarias especializadas – principalmente nas províncias do Norte, ou, até mesmo, pela falta de distribuição das livrarias. Muitas vezes, os livros e caligrafias utilizadas pelos professores e alunos eram antigas e estavam em más condições de uso. Também havia o fator desses materiais serem demasiadamente caros, impossibilitando muitas das vezes, dos alunos e até mesmo os professores, em compra-los. Quando o aluno conseguia obter o próprio material para o estudo, eram mantidos em péssimos locais ou a locomoção entre casa e escola ele poderia molhar, rasgar ou perder o livro, principalmente quando os alunos eram pequenos.

Em Alagoas, os materiais utilizados seriam “as cartas do ABC, considerado o material didático mais antigo na alfabetização e cartas syllabas¹⁹³”. Estas cartas do ABC eram utilizadas para a leitura. Informações contidas nos mapas escolares indicam em qual adiantamento o aluno se encontra. A exemplo, adiantamento em 1ª carta do ABC, 2ª carta do ABC, 3ª carta do ABC. Segundo Suzana Albuquerque, sobre os livros de cartas utilizados na Província alagoana eram “o Alfabeto Portuguez ou Novo Método para aprender a ler e contar com muita facilidade e em pouco tempo tanto a letra redonda como a manuscrita¹⁹⁴”, além do uso da Grammatica Nacional.

¹⁹³ ALBUQUERQUE, Suzana Lopes de. **O ensino de primeiras letras de Alagoas oitocentista: vestígios sobre noções de infância nos discursos e práticas escolares.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013, p. 75.

¹⁹⁴ ALBUQUERQUE, Suzana Lopes de. **O ensino de primeiras letras de Alagoas oitocentista: vestígios sobre noções de infância nos discursos e práticas escolares.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013, p. 107.

COMPÊNDIO DA ORTOGRAFIA DA LÍNGUA NACIONAL

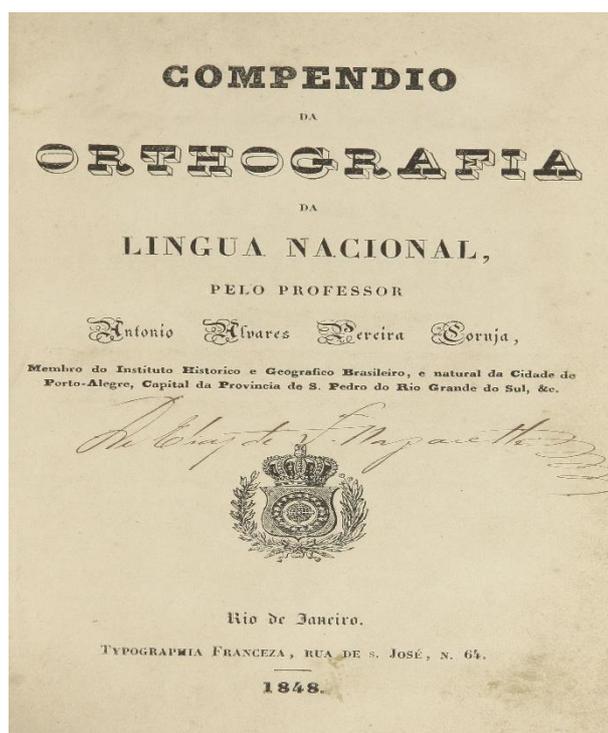


Figura 12: Compêndio da Orthographia da Língua Nacional, 1848. Biblioteca Nacional.

Para a disseminação desses compêndios, foram criadas nas províncias pequenas topografias, que foram criadas, de início, para a publicação de periódicos, “mas que contribuíram para uma produção ocasional de livros escolares para consumo local¹⁹⁵”. Deste modo pôde-se produzir e distribuir alguns compêndios nas regiões. Vale salientar, que estas topografias ou livrarias dependiam do apoio governamental das Províncias, podendo até gerar lutas partidárias e transferências de locais¹⁹⁶.

A produção de obras didáticas nas províncias era realizada sob as mesmas condições de instabilidade política e mais do que outras obras impressas necessitavam do aval do poder educacional para sobreviver, pois dependia da aprovação das autoridades educacionais para a circulação e adoção nas escolas. Autores e editores de obras didáticas tiveram de se submeter às imposições governamentais, tendo, ainda o agravante de ser o governo o principal consumidor dessa literatura.

¹⁹⁵ BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar 1810-1910**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 75

¹⁹⁶ BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar 1810-1910**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 76.

Em Alagoas, tem-se como autor de compêndios, o professor e filólogo José Alexandre Passos, que escreveu várias obras sobre o ensino da língua portuguesa, entre elas têm-se, *Taboas Grammaticais das Desiniências Latinas* ou *Compêndio auxiliar para estudo do latim*, *Resumo de Grammatica Portugueza* para uso das Escolas de Primeiras Letras, de 1881 e 1886 respectivamente. Estas obras foram de suma importância para o a instrução pública local e regional, pois foram utilizadas nas Províncias da Bahia, Pernambuco e Sergipe¹⁹⁷.

COMPÊNDIO GRAMMATICAL

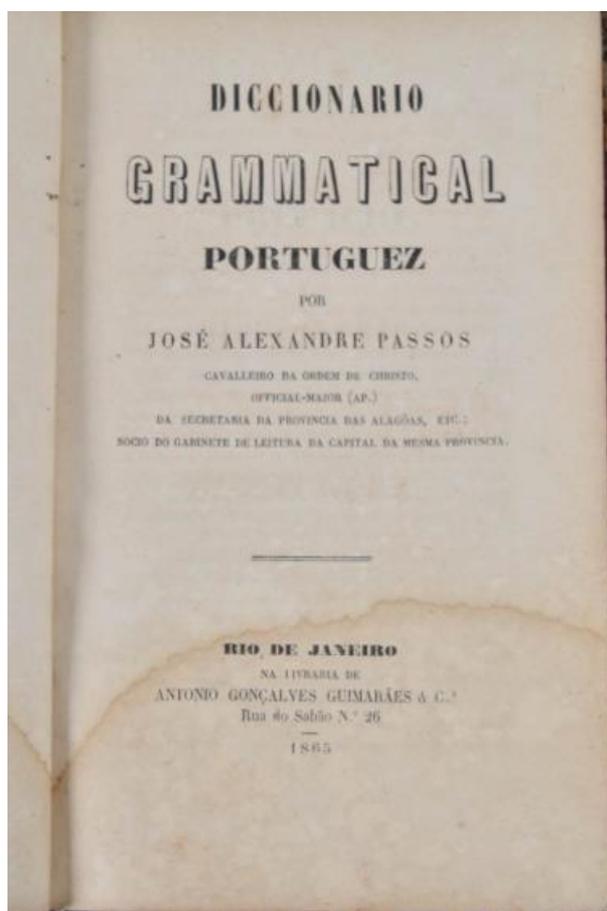


Figura 13: Dicionário Grammatical de Portuguez, elaborado por José Alexandre Passos, 1865.

Segundo a pesquisadora Magda Soares, as gramáticas não tinham um caráter didático, mas sim, um caráter normativo, no qual não havia preocupações pedagógicas e exercícios para serem realizados para alunos. Serviam como um guia para os professores

¹⁹⁷ ALBUQUERQUE, Suzana Lopes de. **O ensino de primeiras letras de Alagoas oitocentista: vestígios sobre noções de infância nos discursos e práticas escolares.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013, p. 109.

lecionarem suas aulas, cabendo aos mesmos, elaborarem as atividades que seriam dadas para os alunos realizarem em sala de aula.

Assim como não existia uma uniformidade nos livros utilizados para a sala de aula, também não se tinha uma uniformidade no calendário e horário das aulas. Sabe-se que as escolas de primeiras letras funcionavam em dois horários – geralmente nos turnos da manhã e tarde, acredito que, muitas desistências ocorriam devido a esses horários, pois, como estamos nos referindo às camadas sociais mais baixas, muitas crianças poderiam ajudar aos pais em trabalhos agrícolas – estes quando estavam situados no agreste ou sertão alagoano. Já para o calendário escolar, foi possível perceber na documentação¹⁹⁸, que haviam férias de verão e nos feriados religiosos não haviam aulas. Após o decreto Lei de 1854, foi formalizado este tipo de pausa nas aulas:

Art. 74. Nas escolas públicas serão feriados, além dos domingos e dias de guarda, os de festividade nacional marcados por Lei, os de luto nacional declarados pelo Governo, os de entrudo desde segunda até quarta feira de Cinza, os da semana Santa, os da semana da Páscoa, e os que decorrem desde 20 de Dezembro até 6 de Janeiro¹⁹⁹.

Após a Reforma Couto Ferraz, como é conhecido o Decreto n. 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, fora elaborado pelo então Ministro do Império Luiz Pedreira do Couto Ferraz, no intuito de regulamentar o ensino primário e secundário do Império.

O referido regulamento é um minucioso documento composto de cinco títulos. Os títulos primeiro, terceiro, quarto e quinto estão constituídos, cada um, por um único capítulo tratando, respectivamente, ‘da inspeção dos estabelecimentos públicos e particulares de Instrução Primária e secundária’, (...) das faltas dos professores e diretores de estabelecimentos públicos e particulares’. Diferentemente, o título segundo que trata da ‘Instrução pública Primária’, compõe-se de três capítulos versando respectivamente sobre as condições para o magistério público, nomeação, demissão, ‘os professores adjuntos, substituição nas escolas’ e ‘as escolas públicas, suas condições e regimes’²⁰⁰.

Esta Lei acaba por ser mais completa que o Ato Adicional de 1834, focando, principalmente no ensino primário, que passa a ser obrigatório para todas as crianças, inclusive, na aplicação de multas para os pais ou responsáveis dos alunos que não

¹⁹⁸ Análise realizada através das datas dos mapas escolares.

¹⁹⁹ Decreto Lei de 1854 é conhecido como Reforma Couto Ferraz. Está disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>

²⁰⁰ SAVIANNI, Dermeval. **Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2008, p. 130-131.

estivessem frequentando a escola²⁰¹. Só não teriam direito à matrículas nas escolas, segundo o Art. 69, os alunos que tivessem doenças contagiosas, crianças que não estivessem vacinadas e os escravos²⁰². Apesar de ter sido criada, principalmente, para o município da Corte, “[...] a Reforma Couto Ferraz contém normas alusivas, também, à jurisdição das províncias²⁰³”. Haveria também um método pedagógico mais eficaz e um currículo voltado para o ensino primário com as seguintes disciplinas: Instrução moral e religiosa; leitura e escrita; noções essenciais de gramática; princípios elementares da aritmética; para as aulas femininas acrescentarão aulas de bordados e trabalhos em agulhas.

No ano de 1854, a Província de Alagoas possuía 72²⁰⁴ aulas de primeiras letras espalhadas por seu território. Sendo 46 destinadas ao sexo masculino, 24 para o sexo feminino e 2 estavam suspensas, pois havia falta de professores para assumi-las, possuindo mais de 2.000 alunos frequentes. A escola com menor quantidade de alunos e ainda em funcionamento - visto que a quantidade mínima para uma sala de aula estar funcionando era de 10 alunos, do sexo masculino estava situada na Comarca de Porto Calvo, na povoação de Gamela, com 07 alunos e tinha como professor Manoel Jorge de Medeiros e a com maior número de alunos matriculados, pertencia a Cidade das Alagoas, contendo 137, tendo como professor, José Francisco. Já para o ensino feminino, a aula com menor número de alunos também estava situada na Comarca de Porto Calvo, possuindo apenas 13 alunas e tinha como professora Carolina Perpetua Costa Bandeira; a aula que possuía mais alunas frequentes estava situada na cidade de Maceió e possuía 132, tendo como professora Maria Carolina da Conceição Soares.

A partir destes dados, pode-se chegar à conclusão que o ensino primário alagoano sofreu diversas mudanças aos longos dos anos. Porém, o que se pode notar ao analisar as cartas dos presidentes de Província e relatórios dos Inspectores Gerais é a falta de estrutura física das escolas, juntamente com o despreparo dos professores de primeiras letras, muitas vezes ocasionados pela ausência de escolas normais dentro da Província, que eram

²⁰¹ Atualmente, a obrigatoriedade do Ensino Básico tem início aos quatro anos de idade e os pais ou responsáveis que não matriculam as crianças, sofrem penas duras.

²⁰² Crianças livres e libertas tinham direito e frequentavam as aulas de primeiras letras, inclusive em Alagoas.

²⁰³ SAVIANNI, Dermeval. **Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2008, p. 131.

²⁰⁴ Dados retirados do relatório de Presidente de Província de Alagoas, 1855

locais para a formação dos professores. Este cenário não acontecia somente na Província, mas também nas Províncias vizinhas. Em Sergipe e Pernambuco²⁰⁵ o discurso é praticamente o mesmo.

Além disso é possível perceber que as escolas que estavam localizadas longe dos polos comerciais, também sofriam com a falta de professores e de alunos. A ausência de um método unificado de ensino também afetava bastante o trabalho dos professores. A maioria dos professores utilizavam o método individual de ensino em suas aulas e isto foi sinalizado em alguns relatórios dos presidentes de província.

Neste sentido, podemos perceber que, por mais que o governo provincial e imperial impusessem a obrigatoriedade no ensino e tentar dar acesso a essa população a instrução, a província de Alagoas não tinha suporte financeiro para construir, manter e dar subsídios para instruir a todos e, infelizmente, nos dias atuais, o Estado de Alagoas ainda detém um dos maiores índices de analfabetismo do país²⁰⁶.

²⁰⁵ Também analisei os relatórios dos presidentes de Província dessas duas localidades e, infelizmente, o cenário de descaso era o mesmo.

²⁰⁶ Dados retirados a partir dos relatórios fornecidos pelo Ministério da Educação.

Cap. 03. Ler e escrever na Província de Alagoas e no Império do Brasil

O presente capítulo corresponde à última parte da pesquisa da dissertação. Neste tópico, pretende-se fazer uma análise dos Mapas Escolares das aulas de Primeiras Letras da Província de Alagoas, que nada mais eram que diários de classe, onde os professores informavam a frequência, idade e rendimento escolar das crianças.

Este capítulo encontra-se dividido em três subtópicos, que serão abordados o ensino primário masculino, o ensino primário feminino, o ensino primário para os pretos, pardos, crioulos e semibrancos, para isto foi necessário a análise dos Mapas Escolares. Para a construção do texto, houve a priorização de alguns autores, tornando-se fundamental Dermeval Saviani, Cynthia Greive Veiga, Maria Luiza Marcílio, Mary del Priore e Maria das Graças Loiola, que fizeram estudos primorosos sobre a instrução pública no Brasil e Maria das Graças Loiola em Alagoas. Pretende-se utilizar o recurso da análise de conteúdo, definida por Laurence Bardin como a técnica utilizada para extrair, classificar e comparar informações e significados de diferentes meios de comunicação²⁰⁷, nesse caso o discurso dos presidentes de Província e fala dos Inspetores da Instrução Pública, por fim, anúncios em jornais da época que foram obtidos através do site da Hemeroteca Nacional.

De início espera-se fazer uma discussão que considere o discurso educacional enquanto texto e manifestos em forma dos documentos encontrados no Arquivo Público do Estado de Alagoas – APA. O objetivo é propor um debate que possibilite a compreensão do que é ou o que pode ser considerado como sistema de ensino público em Alagoas no período imperial. Analisando os discursos, suas materialidades que visavam disciplinar a instrução das crianças, considerando as categorias sexo, etnia e frequência escolar.

3.1 A Instrução Primária em Alagoas

A partir do princípio que o ato de ler e escrever fazem parte das práticas sociais, elas tornam-se intrínsecas à formação do indivíduo dentro da sociedade a qual o mesmo

²⁰⁷BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011, p. 36.

está inserido. Através da leitura e da escrita, o ser humano pode passar a transformar o meio em que está inserido, seja ele no viés econômico, político e/ou social.

O ensino público de primeiras letras do século XIX, está voltado para a alfabetização das crianças livres do império brasileiro, tendo como base o texto da Constituição Imperial de 1824²⁰⁸. Como já fora discutido nos capítulos anteriores, foi a partir de 1827, com o Decreto Imperial, que remete a primeira Lei Geral sobre o ensino elementar, que para o ensino de primeiras letras desdobrou-se em 17 artigos, no intuito de afastar a ignorância²⁰⁹ da futura geração de cidadãos brasileiros. Vale salientar que parte substantiva dos alunos de primeiras letras da aula pública do século XIX era composta de crianças pobres²¹⁰.

Com a descentralização do ensino, há a criação – em tese – de escolas de primeiras letras em todo o território brasileiro, principalmente nas cidades e vilas mais populosas de cada província. Foi nesta lei que ficou fixado os conteúdos a serem estudados pelos alunos que eram a escrita, operações básicas (aritmética), noções de geometria prática, gramática da língua nacional, e os princípios da moral cristã²¹¹.

O planejamento da instrução elementar foi sendo elaborado lentamente pelos grupos dirigentes, mas nem sempre foi consensual a ideia de que o ensino primário seria, obrigatoriamente, atribuição do Estado. A criação e o financiamento das escolas de primeiras letras foram temas de discussões entre os parlamentares das variadas províncias (...) para os conservadores, a tarefa do ensino elementar deveria ser atribuição das famílias e igrejas, os liberais mais progressistas discordavam da presença dominante da Igreja na educação e almejavam o controle do Estado sobre a rede escolar pública estabelecendo uma nítida distinção entre escola pública e particular²¹².

É importante salientar que a maior parte dos legisladores brasileiros apoiavam a intervenção do Estado na organização do ensino elementar, porém, poucos eram os que tinham rejeição pelo ensino religioso no currículo. Após o Ato Adicional de 1834, há a

²⁰⁸ Artigo 179, Constituição de 1824.

²⁰⁹ SAVIANNI, Dermeval. **Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2008, p. 126.

²¹⁰ MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da alfabetização no Brasil**. São Paulo: Edusp, 2016, p. 134.

²¹¹ SAVIANNI, Dermeval. **Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2008, p. 126.

²¹² BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar 1810-1910**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 34

descentralização²¹³ do ensino primário e secundário, cabendo as “Assembleias Legislativas provinciais o direito de legislar sobre a instrução primária e secundária²¹⁴”.

Art. 10. Compete às mesmas Assembleias legislar: 2º) Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios promovê-la, não compreendendo faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que, para o futuro, forem criados por lei geral²¹⁵.

Neste período, em Alagoas, já haviam escolas de Primeiras Letras nas principais cidades e povoados, como é o caso da Cadeira de Primeiras Letras de Penedo²¹⁶ e Cidade das Alagoas²¹⁷ – atual Marechal Deodoro. Neste período, a abertura e fechamento das Cadeiras de Primeiras Letras também se dava pela quantidade de alunos matriculados e frequentes. As províncias passaram a ter função de abrir e fechar escolas de primeiras letras, assim como promover os concursos públicos para o cargo de professor. A fiscalização dessas aulas ficaria a cargo do Presidente de Província e para isto ocorrer, criou-se as Delegacias de Ensino e os Inspectores Gerais de Ensino – este último não era remunerado, sendo assumido por pessoas letradas e influentes das Províncias.

A figura do inspetor escolar era de grande valia pelo trabalho de visita às escolas e a garantia dos cuidados com a contratação, demissão, remoção e licença dos professores, além de aluguel de casas para o funcionamento das aulas, compra de mobiliário e objetos de uso didático²¹⁸.

Em 1836, a Assembleia Legislativa de Alagoas votou em 9 de março a Resolução nº. 21, no qual passou a regularizar o funcionamento das escolas de primeiras letras, porém “[...] a situação do ensino primário continuou ao desamparo governamental. A rotina, a politicagem, a indolência e a ignorância caracterizavam esse lastimável

²¹³ Segundo a pesquisadora Andrea de Carvalho Zichia, alguns parlamentares não eram a favor da descentralização, cabendo ao Estado se responsabilizar pelas mesmas, no intuito de ter uma organização uniforme e homogênea. ZICHIA, Andrea de Carvalho. **O direito à educação no período imperial: um estudo de suas origens no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. P. 49.

²¹⁴ BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar 1810-1910**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 39

²¹⁵ Ato Adicional de 12 de agosto de 1834.

²¹⁶ Mapa Escolar da Cadeira de Primeiras Letras do sexo masculino de Penedo, onde o aluno mais antigo foi matriculado em fevereiro de 1832. Caixa. 10 – Arquivo Público de Alagoas.

²¹⁷ Mapa Escolar da Cadeira de Primeiras Letras do sexo feminino da Cidade das Alagoas, onde a aluna mais antiga foi matriculada no ano de 1831. Caixa. 10 – Arquivo Público de Alagoas.

²¹⁸ PAUFERRO, Nezilda do Nascimento Silva; MADEIRA, Maria das Graças de Lóiola. **A educação alagoana provincial na escrita de dois inspetores escolares (1858-1866)**. In: VERÇOSA, Elcio de Gusmão; CORREIA, Mailza da Silva (Org.). **Escritos sobre a educação alagoana: compêndios, periódicos, manuscritos e práticas educativas (séculos XIX, XX e XXI)**. Maceió: Edufal., 2011, p. 46.

abandono²¹⁹”. Ainda segundo Craveiro Costa, havia uma necessidade de criar mecanismos para proteger o funcionamento das escolas²²⁰, onde informa que a abertura das mesmas ainda dependia dos ‘interesses individuais’. Um ano após a resolução nº 21, o governo provincial manda adotar o método Lancaster, mas como já fora citado no segundo capítulo, este método não obteve um resultado eficiente na província, tampouco nas aulas e escolas do Império²²¹.

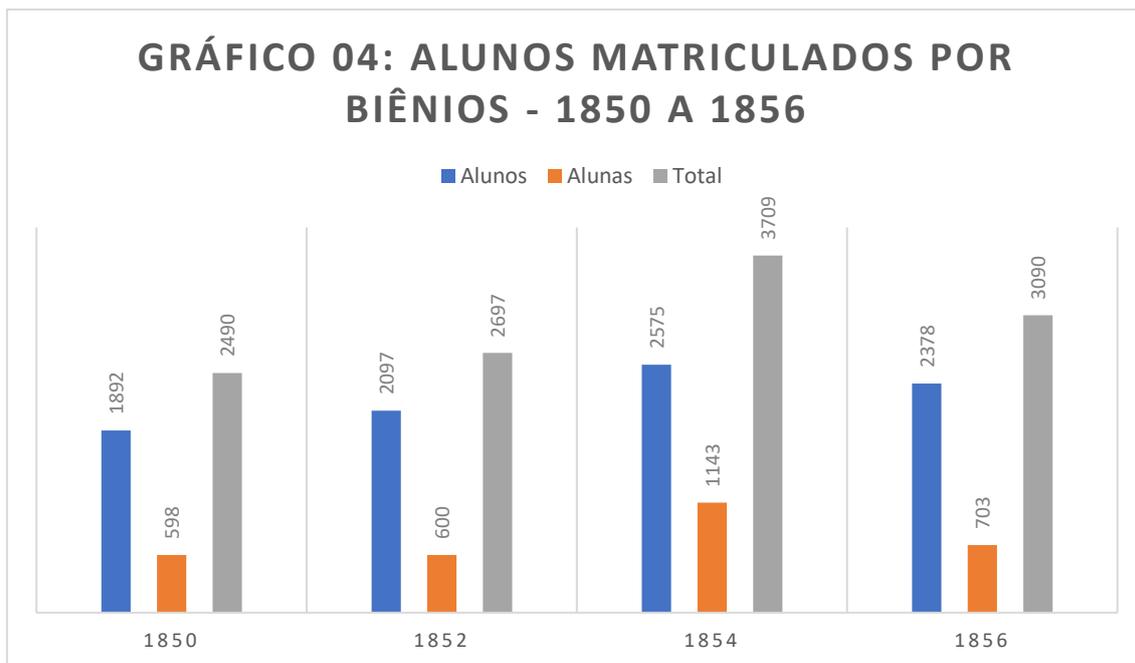
Entre os anos de 1836 a 1850 foram criadas cadeiras de primeiras letras na província alagoana, porém o resultado não foi satisfatório, ora pelo despreparo dos professores, ora pela região em que essas aulas estavam concentradas. A partir da criação do Conselho de Instrução pública, em 1843, a fiscalização nas aulas tornaram-se mais presentes, mas ainda enfrentavam barreiras para os inspetores cumprirem suas tarefas, principalmente pelo fato desta função não ser remunerada. Em 1848 haviam na Província de Alagoas 43²²² escolas primárias, sendo 32 para os meninos e 11 para as meninas. É possível perceber que o número das aulas masculinas é quase o triplo do que a quantidade de aulas femininas, inclusive, em relação a proporção de alunos matriculados e frequentes. Dentro das 32 escolas destinadas ao sexo masculino, estavam matriculados 1.556 alunos, enquanto as femininas haviam 371. Essa desigualdade em relação ao número de alunas frequentes será visível no gráfico abaixo:

²¹⁹ COSTA, João Craveiro. **Instrução Pública e Instituições Culturais de Alagoas e Outros Ensaios**. Maceió: Edefal, 2011. P. 35.

²²⁰ Baseado no relatório de Silvío Titara, primeiro diretor da Instrução Pública de Alagoas.

²²¹ SAVIANNI, Dermeval. **Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2008, p. 129.

²²² Relatório do Presidente de Província de Alagoas, João Capristano de 1848.



Fonte: Relatórios dos Presidentes de Província, anos 1850,1852,1854 e 1856. Gráfico elaborado pela pesquisadora.

É possível perceber há um crescimento em relação aos números de matrículas entre os anos de 1850 a 1856. No ano de 1854, nota-se um crescente número de meninas matriculadas nas aulas de primeiras letras – quase o dobro em relação ao ano de 1852. Esse dado indica um maior envolvimento da Província em relação ao ensino feminino, já que havia em todo o Império ideais de progresso e disciplinarização social para a infância, no intuito de organizar e criar laços de consciência vinculados a incipiente sociedade²²³. Porém há uma diminuição bastante significativa em relação a quantidade de alunos matriculados entre os anos de 1854 e 1856, observando-se que neste mesmo período há a criação do Regulamento da Instrução Primária e Secundária no município da Corte, também conhecida como Reforma Couto Ferraz – 1854 na Província do Rio de Janeiro, para a criação de uma legislação que servisse de parâmetro para as demais províncias, onde o principal alvo da reforma fosse os ensinos primário e secundário, “[...] no dia 17 de fevereiro de 1854, que o Decreto nº 1331^a, apresentou um regulamento para a instrução, com o objetivo de fiscalizar e orientar o ensino público gratuito e particular²²⁴.”

É correto afirmar que o ensino primário estava destinado à população livre, excluindo os escravos e pessoas que sofressem de moléstias graves. As classes eram

²²³ SAVIANNI, Dermeval. **Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2008, p. 130.

²²⁴ ZICHIA, Andrea de Carvalho. **O direito à educação no período imperial: um estudo de suas origens no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008, p. 54.

heterogêneas em idades e em condição social, e homogêneas em condição social, e homogêneas quanto ao sexo²²⁵.

O povo a ser instruído, não representava, de fato, qualquer povo. Constituía o conjunto de homens livres e sadios, compreendendo ainda aqueles que, por serem livres e pobres, vivenciam relações de dependência para com as classes senhoriais e o Estado. Simbolizado, em última instância, pela figura do Imperador²²⁶.

Na própria Constituição de 1824²²⁷ informava que os cidadãos brasileiros eram constituídos por homens e mulheres livres, excluindo os escravos “a legislação da Instrução Pública estabelecia e ratificava a distinção fundamental da sociedade imperial²²⁸”, principalmente quando esta estava relacionada ao ensino feminino.

O objetivo da política de estabelecimento da instrução pública nas primeiras décadas que se seguiram à independência consistia em produzir identidades e laços de interdependência sociais, integrando os brasileiros, o povo, conto dos cidadãos ativos e inativos ao Estado²²⁹.

Deste modo,

A constituição de aulas públicas, escolas, liceus, colégios, instituições de ensino primário, secundário e superior relacionava-se às preocupações com a ‘formação do povo’ e às intenções políticas mais amplas de construção da nacionalidade e dos espaços públicos²³⁰.

Contudo, sobre a definição das escolas de primeiras letras “corresponde ao momento inicial de estruturação do Estado Imperial e, nesse sentido, [surgem] às primeiras iniciativas de se legislar sobre o tema²³¹”.

Através da revisão bibliográfica é possível perceber que a desistência escolar neste período se dá, principalmente, quando o aluno – geralmente pobre, já sabe ler, escrever e realizar as quatro operações matemáticas (ensino de aritmética), principalmente quando estes eram de locais mais humildes “não deveria ultrapassar o aprendizado das primeiras

²²⁵ MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da alfabetização no Brasil**. São Paulo: Edusp, 2016, p. 133.

²²⁶ LIMEIRA, Aline de Moraes; SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. **Ensino particular e controle estatal: a Reforma Couto Ferraz (1854) e a regulação das escolas privadas na Corte Imperial**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 32, p. 38-64, dezembro 2008. P. 38.

²²⁷ Artigo 179, parágrafo 32.

²²⁸ LIMEIRA, Aline de Moraes; SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. **Ensino particular e controle estatal: a Reforma Couto Ferraz (1854) e a regulação das escolas privadas na Corte Imperial**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 32, p. 37-47, dezembro 2008, p. 38

²²⁹ GONDRA, José Gonçalves; Schueler, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 29.

²³⁰ GONDRA, José Gonçalves; Schueler, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 30.

²³¹ FILHO, Luciano Mendes Faria. **Instrução elementar no século XIX**. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; MENDONÇA; FILHO, Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. P. 135-150. P. 136

letras²³²». Têm-se como exemplo o caso da povoação de Taperaçuá²³³, uma região que possuía pessoas bastantes humildes e que na aula de primeiras letras da localidade haviam 38 alunos matriculados, destes, 10 já não mais frequentavam as aulas. Na fala do Presidente de Província Cicinato Pinto, de 1880, há os seguintes dados:

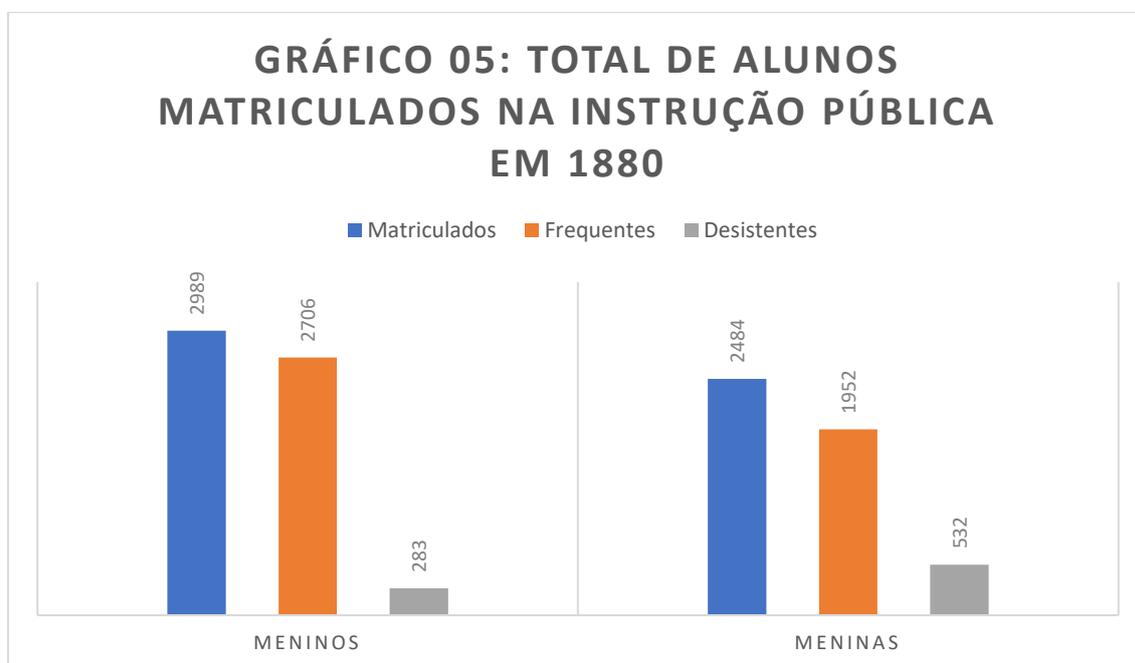


Gráfico elaborado pela pesquisadora. Fonte: Relatório do Presidente de Província de Alagoas 1880.

Com base no gráfico acima, pode-se perceber que no ano de 1880, haviam sido matriculados no ensino público alagoano 5.473 alunos, sendo estes divididos em 2989 meninos e 2.484 meninas. Porém, só frequentavam as escolas²³⁴ 4.658. A quantidade de meninos matriculados e que não frequentavam as aulas era de 283, enquanto as meninas o número de não frequentes foi de 532, um número ainda menor que do ano de 1856, onde haviam 703 alunas matriculadas. Inúmeros são os motivos para a desistência desses alunos, mas podemos ressaltar a precariedade das casas-escolas, a falta de materiais didáticos e mobília, além das distâncias dessas aulas contribuíram muito para isso ocorrer. Além do que, estes dados reforçam o fato de a sociedade alagoana estar inserida no domínio patriarcal, impossibilitando assim, as meninas de passarem muito tempo

²³² FILHO, Luciano Mendes Faria. **Instrução elementar no século XIX**. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; MENDONÇA; FILHO, Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. P. 135-150. P. 136

²³³ Mapa da aula de Primeiras Letras da Povoação de Taperaçuá, de 1840. Caixa. 10 – Arquivo Público de Alagoas.

²³⁴ A frequência se dá pelo mapa escolar, que aqui em Alagoas era enviado à Diretoria de Instrução Pública a cada três meses.

frequentando as escolas seja por conta da família ou trabalho para complementar a renda familiar.

Vale salientar que as classes em Alagoas não possuíam uma uniformidade em relação a idade. Na mesma sala de aula é possível haver crianças entre 5 a 15 anos de idade²³⁵, observando que a desistência escolar se dá principalmente com os alunos mais velhos.

As condições da escola, o despreparo do professor, o longuíssimo período para a alfabetização desestimulava a criança a permanecer na escola. Ficava o tempo mínimo e suficiente para saber os rudimentos da leitura e da escrita e conhecer o básico das quatro operações, quando seus pais a tiravam da escola²³⁶.

Outro elemento importante para a não continuidade nos estudos é o fato da província alagoana não possuir escolas secundárias suficientes para o número de alunos saídos do primário, o que também reforça a hipótese sobre a desistência dos alunos. Em Alagoas, para o ensino secundário, havia o Liceu Alagoano e duas cadeiras avulsas na cidade de Penedo. O Liceu Alagoano possuía 149 alunos, enquanto as aulas avulsas de Penedo possuíam na disciplina de latim 9 alunos e na disciplina de francês, 11 alunos. Números extremamente baixos assim como também acontecia na vizinha Província de Sergipe, que passou por diversas tentativas de se estabelecer o ensino secundário, firmando-se no ano de 1870 com a fundação do Atheneu Sergipense, que no ano de 1878²³⁷ possuía 84 alunos frequentes, e poucas aulas avulsas de latim e francês na cidade de Estância.

Na década de 1860, há debates sobre a organização de um sistema nacional de ensino unificado.

na fase propriamente imperial, que se iniciou no final da década de 1860, as discussões desenrolaram-se sobre um pano de fundo comum: o problema da substituição da mão-de-obra escrava pelo trabalho livre, atribuindo-se à educação a tarefa de formar o novo tipo de trabalhador para assegurar que a passagem desse de forma gradual e segura, evitando-se eventuais prejuízos aos proprietários de terras e de escravos que dominavam a economia do país²³⁸.

²³⁵ Para uma melhor compreensão, observar os números do Gráfico 02 presentes no segundo capítulo desse texto.

²³⁶ MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da alfabetização no Brasil**. São Paulo: Edusp, 2016, p. 138

²³⁷ Dados retirados do relatório do Presidente de Província de Sergipe, em 1878.

²³⁸ SAVIANNI, Dermeval. **Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2008, p. 159.

Neste período, a principal fonte da economia brasileira era o café, porém em Alagoas, a fabricação da cana-de-açúcar “criou uma elite exclusivista²³⁹”, influenciando diretamente a política provinciana. Os filhos dessa elite não frequentavam o ensino público. Este dado é possível perceber no item “Filiação” do mapa escolar. Os sobrenomes utilizados pelos tutores das crianças eram comuns. O que se sabe, é que esses estudantes de famílias abastadas estudavam em casa, com o auxílio dos professores particulares, ou em escolas particulares. Estas últimas, possuíam em 1880²⁴⁰, 479 alunos matriculados distribuídos em 25 escolas.

As verbas que eram destinadas ao ensino público eram baixíssimas, segundo Josephina Chaia, durante o segundo reinado (1840 a 1889) a média anual dos recursos destinados a educação das províncias brasileiras foi de 1,8% de todo o orçamento do governo. A verba que era destinada ao ensino elementar tinha a média de 0,47%²⁴¹. Números extremamente baixos, o que explica a falta de estrutura físicas e materiais das casas-escolas e aulas de primeiras letras. Embora houvesse discussões para se aumentar esses valores, principalmente com as ideias do pensamento liberal dentro do cenário político, como é o caso do pensamento republicano e radical, há “uma tensão de fundo: a percepção da centralidade do Estado e, ao mesmo tempo, a recusa em aceitar seu protagonismo no desenvolvimento da sociedade²⁴²”.

Para Nobert Elias, “no passado, as funções dos estratos mais baixos de trabalhadores manuais geralmente eram incluídas na rede de interdependência apenas na medida em que seus membros sentissem o efeito de ações remotas²⁴³”. Apesar da elite política pretender educar e civilizar a população mais pobre das províncias brasileiras, pouco se queria gastar e esperavam em troca, bons resultados. “Em todo período o caráter político de intervenção legal baseava-se em um aspecto fundamental: a de que a lei seria necessária para contribuir com o progresso da nação²⁴⁴”. O que dá a entender que essas legislações seriam, sobretudo, para “civilizar” a população. Entretanto, os resultados não

²³⁹ CARVALHO, Cícero Péricles de. **Formação Histórica de Alagoas**. 3ª Ed. – Maceió – Edufal, 2015, p. 249.

²⁴⁰ Dados retirados da fala do Presidente de Província de Alagoas, 1880. P. 11.

²⁴¹ CHAIA, Josephina. **Financiamento escolar no segundo império**. Marília, 1965, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília, p. 125.

²⁴² Saviani, p. 168-169.

²⁴³²⁴³ ELIAS, Nobert. **O processo civilizador. Vol. 2: formação do Estado e Civilização**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993, p. 208.

²⁴⁴ ANDRADE, Renata Fernandes de; Carlos Henrique de Carvalho. **A educação no Brasil Império: Análise da organização da instrução na Província de Minas Gerais (1850-1889)**. História da Educação, Pelotas, vol. 3. P. 105-133. P. 111.

eram satisfatórios²⁴⁵. Manter uma criança em uma aula de primeiras letras não era uma tarefa fácil, principalmente quando as ações da Província não traziam resultados satisfatórios.

3.2 O ensino de primeiras letras para o “bello sexo”

A instrução para meninas caminhou a passos lentos na primeira metade do século XIX, isso porque até a vinda da Família Real, em 1808, não havia a preocupação da criação de um ensino destinado ao “Bello Sexo”. Em 1815, “Debret confirma: [...] a educação feminina se restringia a recitar preces de cor e calcular de memória, sem saber escrever e nem fazer as operações²⁴⁶”. As leituras eram destinadas aos livros de orações e a escrita, quase não existia.

No ano de 1816 só havia dois colégios particulares na corte destinados ao ensino feminino,

“[...] senhoras francês e portuguesas comprometiam-se a receber em suas casas, a título de pensionistas, moças desejosas de aprender a língua nacional, aritmética, religião, bem como bordados e costuras. Para as moças da elite, era obrigatório saber piano, inglês e francês e canto [...]”

Para a instrução pública, pouco (e quando existia) se via uma aula destinada as meninas, já que no período que antecede à Independência, o índice de analfabetismo entre as mulheres era alarmante. Isso se deve ao fato de estarem inseridas em uma sociedade patriarcalista²⁴⁷, onde incentivavam a ignorância feminina no intuito de não as deixar passar por cima da sua autoridade. Neste caso, a instrução feminina poderia ser ameaçadora, “pois poderia colocar em risco o esquema de controle sobre esposas e filhas²⁴⁸”. Os atos de ler e escrever não deveriam ser estimuladas pelas meninas.

Segundo o autor Roger Chartier, desde as sociedades antigas, o ensino feminino era diferente do masculino, principalmente na questão da escrita. As meninas aprendiam

²⁴⁵ Dos relatórios de Presidentes de Província analisados nesta pesquisa: Alagoas 1835 a 1880, todos os Presidentes escreviam sobre as más condições da educação pública.

²⁴⁶ PRIORE, Mary del. **Histórias da Gente Brasileira: Império**. São Paulo: Leya, 2016. P. 285

²⁴⁷ Entende-se como sociedade patriarcalista a definição ideológica a supremacia do homem nas relações sociais. Segundo Gilberto Freyre, o século XIX foi propício para a propagação de vários tipos de patriarcalismo no Brasil, que seriam o agrário, o urbano e o pastoril.

²⁴⁸ PRIORE, Mary del. **Histórias da Gente Brasileira: Império**. São Paulo: Leya, 2016. P. 288.

a ler, “mas não a da escrita²⁴⁹”, pois a consideravam “inútil e perigosa para o sexo feminino”. Estas leituras estavam associadas a religião. Geralmente as leituras estavam baseadas na bíblia ou em livros de preces elaborados pelos pastores ou sacerdotes das igrejas em que elas frequentavam. “Um saber ler universal, mas apenas um saber ler de origem e uso religioso; um saber escrever que constitui privilégio de uma elite restrita²⁵⁰”. Quando escreviam, não passavam do nome.

A instrução elementar apresentava duas dimensões que eram comuns aos dois sexos: a primeira era a formação ética e religiosa, evidenciada nos ensinamentos da Doutrina e dos Bons Costumes, que deviam ser inculcados na criança desde a tenra idade. Daí em diante, a instrução elementar se diferenciava e no caso das meninas, a segunda dimensão da instrução foi evidenciada [...] nos seguintes aprendizados: coser, fiar e fazer rendas. A segunda dimensão para a instrução dos meninos era ler, escrever, copiar e contar²⁵¹.

Contudo, a “escola só poderia cumprir o seu papel se a educação doméstica cumprisse a sua finalidade: o estabelecimento dos princípios morais”. A disciplina da em casa era baseada no “temor de Deus²⁵²”. Pois era no ambiente familiar²⁵³ que a base moral da criança era moldada. No que se refere à instrução feminina, esta não deveria contemplar todas as disciplinas estudadas pelos meninos, ao contrário, aprenderiam a ler e a escrever o básico. Este pensamento passa a mudar a partir da independência.

O ensino de primeiras letras para o sexo feminino foi instaurado no Brasil a partir da Lei de Ensino Geral, em 1827. “As crianças deveriam ser separadas em classes, por sexo”²⁵⁴. Também foi determinado os conteúdos didáticos que deveriam ser ministrados pelos professores, deste modo, as disciplinas destinadas ao ensino feminino eram diferentes na disciplina de aritmética – deveriam apenas aprender a noção de geometria,

²⁴⁹ CHARTIER, Roger. **As práticas da escrita**. In: ARIÉS, Philippe. DUBY, George. **História da vida privada**.

²⁵⁰ CHARTIER, Roger. **As práticas da escrita**. In: ARIÉS, Philippe. DUBY, George. **História da vida privada: da Renascença ao século das Luzes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p.122

²⁵¹ SANTOS, Vera Maria dos. **O lugar feminino no ensino de primeiras letras no século XVIII e XIX**. P. 2.

²⁵² FREYRE, Gilberto. **Vida Social no Brasil em meados do século XIX**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2012, p. 101.

²⁵³ Neste senti, o conceito de família adotado é da família escravista que “conferia aos homens estabilidade ou movimento, além de influir no status e na classificação social. Pouco se referia ao indivíduo enquanto figura isolada – sua identificação era sempre com um grupo mais amplo. O termo “família” apareceu sempre ligado a elementos que extrapolavam os limites da consaguinidade – entremeava-se a coabitação e à parentela, incluindo relações rituais e de aliança política”. FARIA, Sheila de Castro. **História da família e demografia histórica**. In: VAINFAS, Ronaldo. CARDOSO, Ciro Flamarion. **Dominios da história**. Ronaldo. CARDOSO, Ciro Flamarion. **Dominios da História: Ensaio de teoria e metodologia**. 2ª Ed. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2011, p. 372

²⁵⁴ MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da alfabetização no Brasil**. São Paulo: Edusp, 2016, p. 148

e a inclusão de uma outra disciplina, “trabalhos de cozer²⁵⁵”, que poderiam ser a costura e o bordado²⁵⁶ destinados para a economia doméstica.

Em Alagoas, a situação do ensino feminino não era diferente das demais Províncias, onde prevalecia a mentalidade conservadora. As primeiras classes femininas tinham poucas alunas matriculadas, visto que, para a mentalidade da época, não seria necessário instruir as garotas, já que a leitura se julgava suficiente para uma menina. Durante o período estudado, o ensino feminino foi classificado na Província como “inadequado, deplorável, deficiente, e a cargo de professores sem qualificação para o magistério²⁵⁷”, principalmente no período em que não havia a Escola Normal.

O ensino destinado as meninas passaram a ser citado com mais frequência nas falas dos presidentes de Província de Alagoas a partir de 1839, onde é possível perceber uma certa preocupação com a educação feminina, principalmente pelo baixo número de aulas e alunas matriculadas. “As sete escolas de meninas (da Província) têm cinco professoras vitalícias, e a mais frequentada conta 54 meninas, a menos 26, sendo 195 o número total das que aprendem em tais estabelecimentos²⁵⁸”. É possível perceber nesta fala que, a passos lentos, o ensino feminino na Província alagoana estava sendo difundido.

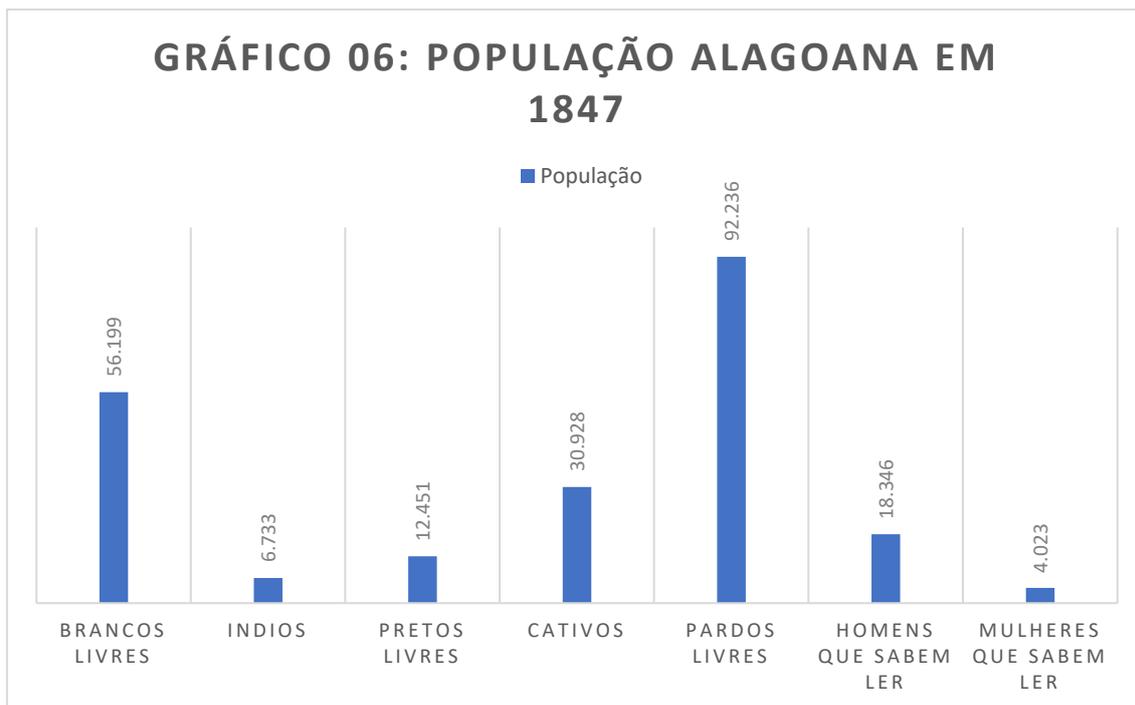
No ano de 1847 foi solicitado pelo Presidente da Província Campos Melo onde nos mostra a quantidade de habitantes e pessoas – por sexo, que sabem ler e escrever. Observemos:

²⁵⁵ Nos mapas escolares de Alagoas o nome da disciplina passa a ser “prendas domésticas”.

²⁵⁶ Em algumas leituras, encontrei o termo “economia doméstica”, mas ao analisar os mapas escolares da Província de Alagoas, não foi encontrado esse termo.

²⁵⁷ CORREIA, Mailza da Silva. **A educação popular no Brasil Império: as primeiras iniciativas de escolas noturnas em Alagoas (1870-1889)**. Dissertação – Mestrado em Educação – Universidade Federal de Alagoas, 2011, p. 83.

²⁵⁸ Relatório do Presidente de Província de Alagoas, 1839, p.14.

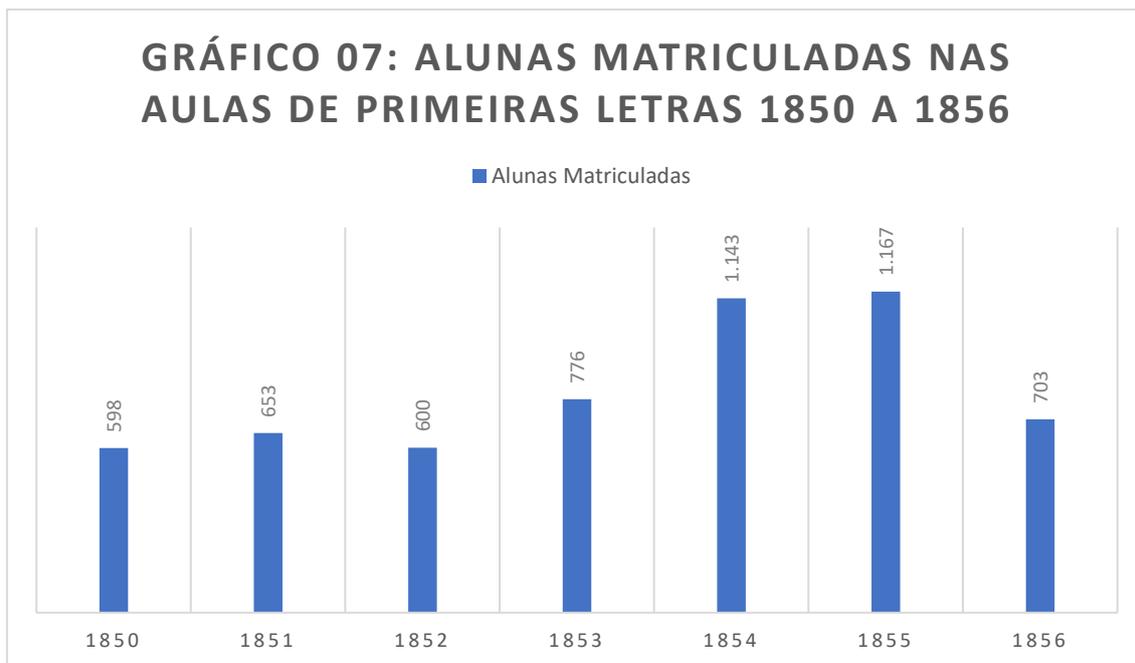


Fonte: Relatório do Presidente de Província Antônio Manoel de Campos Mello, em 15 de março de 1847. Gráfico elaborado pela pesquisadora.

Este censo foi elaborado pelo Chefe de Polícia de Alagoas e foi apresentado no relatório do presidente de província do ano de 1847, sendo o que mais se “aproxima da realidade²⁵⁹”. Neste período, Alagoas possuía cerca de 207.294 habitantes. Na contagem, não há distinção de gênero, idade ou condições financeiras. Porém, o que mais chama a atenção é a quantidade de indivíduos que sabiam ler, resultando 22.366 – destas, 18.343 eram homens e 4.023 eram mulheres. A partir destes dados, pode-se chegar as seguintes conclusões: menos de 1/3 da população livre sabia ler, e dos que sabia, a maioria esmagadora era homem.

É a partir da década de 1850, que o número de meninas matriculadas nas escolas de primeiras letras da Província passa a aumentar, no gráfico abaixo pode-se ter uma ideia da quantidade de alunas que frequentavam as aulas:

²⁵⁹ Relatório do Presidente de Província de Alagoas, 1847, p. 25.



Fonte: Relatório dos Presidentes de Província, 1850 a 1856. Gráfico elaborado pela pesquisadora.

Neste gráfico, pode-se perceber que há um aumento no número de alunas matriculadas entre os anos de 1851 a 1855. Sobre as meninas que iam a escola, percebe-se que o aumento é gradativo, ano após ano, e em 1856, há uma queda de 464 matrículas, entre um ano para o outro. Isto se deve a um surto de cólera que assolou a Província no ano de 1855, como também a algumas cadeiras “que permaneceram vagas por algum tempo²⁶⁰”. No ano de 1856 haviam 28 aulas de primeiras letras para meninas. Em um período de 17 anos (1839 a 1856), foram criadas 21 cadeiras, o que acarreta o triplo de matrículas desde 1834. Este aumento deve-se a entrada da mulher na vida pública e o interesse da população e governantes na educação. Porém, estes números, em relação ao ensino masculino, somam menos da metade, já que em 1856 haviam 3.160 alunos matriculados.

É importante salientar que todas as aulas femininas deveriam ser regidas por mulheres, o que acarreta também um maior número de contratações de professoras, devido ao aumento na quantidade de escolas criadas e conseqüentemente, de alunas. Porém, as vagas destinadas as cadeiras femininas eram muito poucas em relação as vagas das aulas masculinas, acarretando em

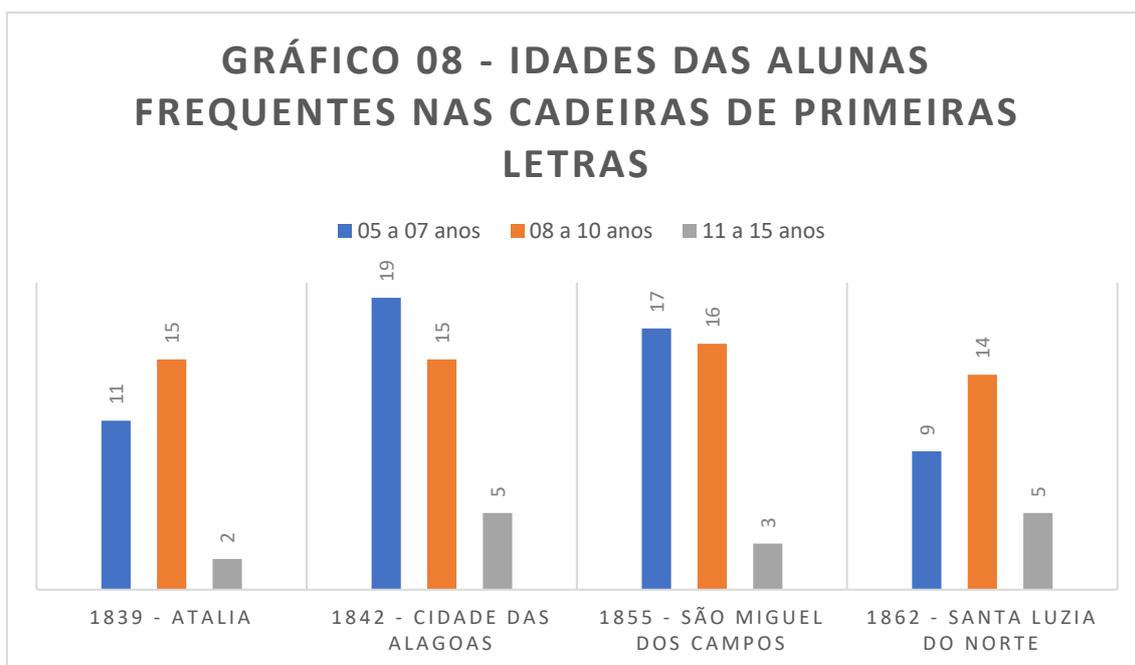
“[...] dificuldades de serem aprovadas nesses concursos, embora o nível de exigência para o professorado do ensino primário fosse somente o

²⁶⁰ Fala do Presidente de Província de Alagoas, 1856, p. 10-11.

domínio de leitura, escrita e das quatro operações de aritmética. Tal orientação gerava um ciclo vicioso, no qual as mulheres não tinham espaço para a ampliação de suas classes justamente pela falta de professoras qualificadas²⁶¹”.

Além da pouca procura para aulas destinadas para as meninas na década de 1830. Este cenário tende a mudar a partir de 1840, quando se passa a criar uma quantidade maior de aulas destinadas ao “Bello Sexo”. Dentre os mapas pesquisados, não foi encontrada nenhuma aula feminina em que um homem estivesse à frente, assim como também não há indícios de uma professora lecionar em uma aula para meninos.

As idades das alunas também costumavam ser diferentes. Não havia uma homogeneidade entre elas. Crianças entre 5 a 13 anos de idade frequentavam as mesmas aulas, e percebe-se que a desistência se dá entre as mais velhas, quando já possuíam uma leitura e escrita mais avançada. Como é possível perceber no gráfico abaixo.



Fontes: Mapas escolares das cadeiras de primeiras letras de Atalaia (1839), Cidade das Alagoas (1842), São Miguel dos Campos (1855) e Santa Luzia do Norte (1862) – APA. Gráfico elaborado pela pesquisadora.

É possível constatar que há uma certa aproximação entre a quantidade de alunas frequentes com 05 a 10 anos. Isso se dá devido as meninas entrarem um pouco mais cedo nas atividades escolares. Nos mapas das cidades de Atalaia e Santa Luzia do Norte havia três meninas possuindo 4 anos e a uma primeira análise não possuíam grau de parentesco

²⁶¹ SILVA, Rosemaria k. Vieira. CUNHA, Washington Dener dos Santos. **A educação feminina do século XIX: entre a escola e a literatura**. Revista Gênero, vol.11, p. 97-106, 2010, p. 99.

entre outras alunas²⁶². Os percentuais mais elevados também estão entre essas alunas de 05 a 10 anos de idade. O que passava disso, quase não era mais frequente. Em todos os mapas escolares possui a data de início (matrícula) nas aulas. Também é possível perceber que, o quanto mais velhas vão ficando, essas meninas deixam de frequentar as aulas, pois já conseguiam ler, escrever e fazer poucas contas.

As escolas destinadas ao sexo feminino foram poucas em relação que a dos meninos. Porém, nesta época, era por meio do magistério que muitas meninas conseguiam arrumar trabalho. Segundo Maria Luiza Marcílio, “a educação feminina era vista como secundária”, o que resulta numa quantidade menor de alunas matriculadas. O cenário educacional feminino passa a mudar a partir da década de 1860, principalmente quando é inaugurada em Alagoas a Escola Normal. No início, eram poucas as mulheres que se candidatavam as vagas nas aulas, porém, a partir de 1875 há a inserção das mulheres dentro do magistério.

Em 1875, haviam na Província de Alagoas, cerca de 130 escolas de primeiras letras, destas, 57 eram destinadas as meninas, contendo 1.914 alunas frequentes e 2.123 matriculadas. De todos os anos estudados neste trabalho, o presente ano foi o que mais se teve meninas frequentando as aulas da Província.

Para as meninas das camadas sociais mais baixas, além das aulas de primeiras letras e a Escola Normal, haviam as instituições assistenciais, que além de cuidar também tinham o caráter educativo e geralmente eram mantidas pelo governo ou por instituições religiosas. Em Alagoas têm-se o “Asilo para órfãs Nossa Senhora do Bom Conselho”, criado em 1877, tendo como principal objetivo acolher meninas órfãs. “o asilo tinha como proposito, atender meninas órfãs desvalidas, que residiam na província alagoana [...] é um internato destinado a abrigar e educar as meninas [...] residentes na Província proporcionando-lhes a conivente instrução”. O asilo cuidaria das órfãs até as mesmas completarem 18 anos ou “até terem um destino”, o que geralmente acarretava em casamento, trabalhos em casas de famílias abastadas ou ao magistério.

No que diz respeito das meninas de famílias abastadas da Província, estas não frequentavam as aulas públicas de primeiras letras, mas sim, as poucas escolas

²⁶² Isso se dá a análise dos nomes e sobrenomes das alunas, assim como as suas filiações.

particulares que existiam na Província destinadas ao sexo feminino. No ano de 1875, havia 603²⁶³ alunas frequentes, ou tinham aulas com suas professoras particulares – sendo a família da menina a responsável pelos seus honorários e estas, aprendiam inglês, francês e piano. Vale salientar que as mulheres alagoanas nesse período não tinham acesso ao ensino superior.

Neste sentido, é importante frisar que a instrução primária feminina ocorreu, em Alagoas, nos âmbitos públicos e particulares, dentro e fora de casa. Dentre o período estudo, houve um aumento gradativo entre os anos de 1835 a 1875 no número de aulas primárias destinadas ao ensino feminino, porém, este, ainda era motivo de falas provinciais com tons desdenhosos, visto que, os homens responsáveis pela instrução elementar alagoana eram letrados e faziam parte da elite local.

3.3. Pretos, Crioulos e Quase-Brancos na Instrução Pública

Como já foi abordado anteriormente, a Constituição de 1824, informava que todos os cidadãos livres deveriam frequentar as aulas de primeiras letras em todo o território nacional. Neste sentido, já existe uma exclusão na entrada de escravos dentro do ambiente escolar, logo, “analfabeto por vontade expressa da sociedade dominante, o escravo brasileiro é, para nós, testemunha silenciosa de seu tempo²⁶⁴”. É importante salientar que a liberdade não era sinônimo de igualdade em relação aos direitos civis desse povo.

Havia limites culturais e políticos que estavam relacionados ao sistema escravista brasileiro, tornando a sociedade autoritária e desigual, principalmente quando incluíam as teorias das raças, que passaram a ser difundidas na Europa e posteriormente no Brasil. Segundo a historiadora Lilia Moritz Schwarcz, em sua obra “*O Espetáculo das Raças*”, o discurso racial surge como “uma variante do debate sobre a cidadania, já que no interior desses novos modelos discorria-se mais sobre as determinações do grupo biológico do

²⁶³ Relatório do Presidente de Província de Alagoas, 1876, p. 31.

²⁶⁴ MATTOSO, Kátia de Queirós. **O filho da escrava**. In: DEL PRIORE, Mary. **História da Criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1992, p. 76.

que sobre o arbítrio do indivíduo²⁶⁵”, que neste sentido era atribuído ao biotipo físico. O povo africano era visto como seres biologicamente inferiores.

É neste período que passam a surgir ideias do *poligenismo*, que defendia a ideia de que “as raças humanas constituiriam espécies diversas, tipos específicos”, entrando em choque com os *monogeístas* – estes acreditavam que a humanidade era uma, suas teorias eram baseadas nas escrituras sagradas, cujo o homem era originário de uma fonte em comum.

“Para os poligenistas, seleção natural implicava pensar na degeneração social, assim como as leis da natureza chegavam aos homens de forma determinista e premonitória, sobretudo quando se tratava de pensar no impacto que a questão da raça teria sobre as diferentes experiências nacionais²⁶⁶”.

Neste sentido, as ideias poligenistas se deu, sobretudo no Brasil, sobre as questões escravistas. Onde viam no povo africano, definido pela ciência que continha uma inferioridade em relação ao povo branco. É na discussão entre a mão de obra escrava e a livre que esses discursos passam a adentrar no Brasil. Baseados nos estudos de Conde Gobineau, que defendia a supremacia branca em relação as outras raças, os brasileiros estavam “diante de um país de nação degenerada de raças mistas, representante da falta de atraso em função de sua composição étnica e racial²⁶⁷”. Para ele, o povo negro possuía uma fertilidade diferente do branco, o que gerava características negativas das raças que se cruzavam, devendo ser evitadas,

os casamentos originários dos cruzamentos de espécies diferentes, seriam sempre degenerados ou mais fracos, e ainda traziam consigo somente os defeitos e não as qualidades a seus descendentes. [...] condenava o livre arbítrio do indivíduo e acreditava na degeneração da raça, que era o resultado da mistura das espécies humanas diferentes²⁶⁸.

Deste modo, Gobineau condenava a mistura de raças, que impedia o desenvolvimento das nações, porém, era inevitável, o que traria como consequência uma degeneração das raças, trazendo danos irreparáveis para a população.

²⁶⁵ SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, p. 63.

²⁶⁶ SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, p. 75

²⁶⁷ SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, p. 35

²⁶⁸ SILVA, Dalva Aparecida Marques. BATISTA, Roberto Leme. **A formação das teorias raciais no Brasil**. In: **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**. Paraná, 2010, p. 09.

Após o surgimento dos estudos de Charles Darwin sobre a teoria da evolução, com a obra *A Origem das Espécies* (1859), o debate entre o monogenismo e poligenismo foi suavizado. “conceitos como ‘competição’, ‘seleção do mais forte’, ‘evolução’ e ‘hereditariedade’ passavam a ser aplicados aos mais variados ramos do conhecimento [...] na pedagogia, com os estudos sobre o desenvolvimento infantil [...]”²⁶⁹. Com o darwinismo social, os poligenistas passaram a se apoiar em conceitos da seleção dos mais fortes, que defendia a raça branca como a evolução máxima do seu desenvolvimento²⁷⁰. As demais raças eram colocadas como menos desenvolvidas.

É a partir da década de 1870, devido principalmente ao darwinismo social que as teorias das raças passam a estar mais presentes nos debates intelectuais e políticos, no que concerne ao debate do fim da escravidão.

Embora os abolicionistas brasileiros defendessem a libertação dos escravizados por razões sociais e principalmente por questões políticas e econômicas, a maioria deles acreditava na inferioridade dos mestiços e negros, tanto do ponto de vista biológico quanto intelectual, sendo ela ratificada pelas teorias racistas desenvolvidas por meio de uma ciência sob bases positivas de separação humana em escala – selvagens, bárbaros e civilizados²⁷¹.

Era o caso do médico brasileiro Nina Rodrigues, João Batista Lacerda e Oliveira Vianna, conhecidos como “homens da ciência”, estes, passaram a justificar as diferenças entre os homens, principalmente após a Lei do Ventre Livre, de 1871. Em 1885, com a Lei dos Sexagenários, permitiram “aos senhores um adiamento da abolição definitiva dos escravos”²⁷².

Alguns membros da elite letrada brasileira acreditavam que para os escravos serem libertos, deveriam, antes de tudo, ser instruídos e educados, como é o caso do escritor José de Alencar e José Bonifácio²⁷³ e outros diziam que não havia preconceito racial no Brasil, como é o caso do professor francês Louis Couty e o professor alagoano

²⁶⁹ SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, p. 73

²⁷⁰ SANTOS, Mônica Louise. **A escolarização de negros: particularidades históricas de Alagoas 1840-1890**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Alagoas, 2011, p. 33.

²⁷¹ Idem, p. 33

²⁷² COTRIM, Gilberto. **Saber e fazer história: história geral e do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2001. P. 148

²⁷³ SANTOS, Mônica Louise. **A escolarização de negros: particularidades históricas de Alagoas 1840-1890**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Alagoas, 2011, p. 33.

²⁷³ SANTOS, Mônica Louise. **A escolarização de negros: particularidades históricas de Alagoas 1840-1890**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Alagoas, 2011, p. 34

Thomaz Espíndola, tinha a ideia que ser escravo no Brasil era melhor que ser pobre na Europa. Já o sergipano Silvio Romero, via na mestiçagem uma parte importante para a formação da identidade brasileira. Contudo, acreditava na desigualdade das raças, porém, dizia que “o Brasil é um povo mestiço, pouco adianta discutir se isso é bem ou um mal²⁷⁴”.

Nas aulas de primeiras letras públicas do Império só não eram admitidas as crianças que sofressem de moléstias contagiosas, os não vacinados, escravos e em algumas Províncias²⁷⁵, pretos africanos, mesmo que estes estivessem livres. Porém, não era possível impedir que proprietários de escravos escolarizassem seus cativos. Maria Luiza Marcílio informa que haviam brechas em algumas localidades do Império, principalmente em regiões interioranas. “Há brechas camponesas, há escravos proprietários de escravos, há escravos em escolas públicas e particulares, mesmo sendo casos raros²⁷⁶”. Mas, isso não queria dizer que não haviam negros libertos frequentando as aulas públicas, principalmente quando se tratava da condição jurídica deste negro.

Estudos recentes sobre a educação escrava e negra no Brasil apontam que haviam escravos que sabiam ler e escrever mesmo sem frequentar as escolas ou então em escolas criadas pelos próprios negros²⁷⁷, como é o caso da Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco, criada no ano de 1841 a partir de mestres e aprendizes de diversas áreas, como carpinteiros, pedreiros e tanoeiros, “que tinha como característica principal, o trabalho educacional junto aos operários locais por meio da promoção da instrução e da qualificação profissional no consistório da Igreja de S. José do Ribamar²⁷⁸”. Esta sociedade instruía as pessoas que tinham poucas chances no mercado de trabalho. De acordo com Itacir Marques da Luz, haviam 155 sócios devidamente registrados nesta Sociedade, destes, 143 se intitulavam mulatos, pardos e pretos e apenas 12 associados se consideravam brancos, o que demonstra cerca de 93% dos associados possuíam as suas *qualidades* diferenciadas.

²⁷⁴ SANTOS, Mônica Louise. **A escolarização de negros: particularidades históricas de Alagoas 1840-1890**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Alagoas, 2011, p. 65.

²⁷⁵ É o caso das Províncias da Paraíba em 1837, Minas Gerais em 1835, Rio Grande de Sul em 1837 e no Rio de Janeiro em 1847, que por meio de Leis Províncias proibiam a frequência dentro do ambiente escolar.

²⁷⁶ MARCÍLIO, Maria Luiza. **Caçara, Terra e População**. São Paulo: Paulinas, 1986.

²⁷⁷ SANTOS, Mônica Louise. **A escolarização de negros: particularidades históricas de Alagoas 1840-1890**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Alagoas, 2011, p.33.

²⁷⁷ Idem, p.14

²⁷⁸ LUZ, Itacir Marques da. **Negros com-passos letrados: a ação educativa da Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco (1840-1860)**. P. 315

O termo qualidades designava a cor dos indivíduos, no caso da instrução pública, esse termo designava se um aluno era branco, pardo, cabra, crioulo, preto ou quase-branco²⁷⁹,

Quando uma pessoa era designada por ‘branca’, já estava implícito o fato de ela nunca ter sido escrava [...]. agora as designações ‘preto’ ou ‘crioulo’ tanto se referiam às cores das pessoas, quanto também serviam para diferenciar os escravos africanos (chamados de pretos), dos escravos brasileiros (chamados de crioulos), ou seja, cor, nacionalidade e estatuto jurídico designados, ao mesmo tempo, em cada uma dessas expressões²⁸⁰.

Um outro termo associado a pessoas não brancas tinha como expressão o termo “pardo”, muito utilizada para designar pessoas livres, mas também poderia indicar “um tom de pele menos escuro, como também o fato de o indivíduo assim designado já estar distanciado da experiencia do cativo há uma ou mais gerações²⁸¹.

Mapa escolar com uma aluna preta

| | | | | | | |
|----|-----------|------------------------------|------|--------|----|------------|
| | Maria | Bernardo José de Oliveira | 1836 | Branca | 7 | .. |
| 19 | Maria | Francisco José Cabral | 1836 | Branca | 11 | Maria C... |
| 15 | Maria | Pedro Ferreira de Araújo | 1836 | Branca | 10 | Fabiano... |
| 16 | Maria | Maria Teodorina | 1836 | Parda | 7 | .. |
| 16 | Maria | Angela Custódia | 1836 | Parda | 10 | Fabiano... |
| 17 | Francisca | Anna | 1836 | Parda | 9 | Fabiano... |
| 12 | Vitória | Maria Theresia | 1836 | Branca | 5 | .. |
| 15 | Maria | José Felipe de Sá | 1839 | Branca | 7 | .. |
| 17 | Umbelina | Marcos Dias Leite | 1839 | Branca | 10 | .. |
| 18 | Rosalinda | Carlolina Maria da Conceição | 1839 | Branca | 7 | .. |
| 13 | Francisca | José Victor Damasceno | 1839 | Branca | 6 | .. |
| 13 | Francisca | Marcos José de Foz de Iguaçu | 1836 | Branca | 10 | Fabiano... |
| 14 | Yzeia | José Lucas da Costa | 1839 | Parda | 5 | .. |

Figura 14 : Mapa escolar da Cidade das Alagoas, 1839. APA – Caixa: 10

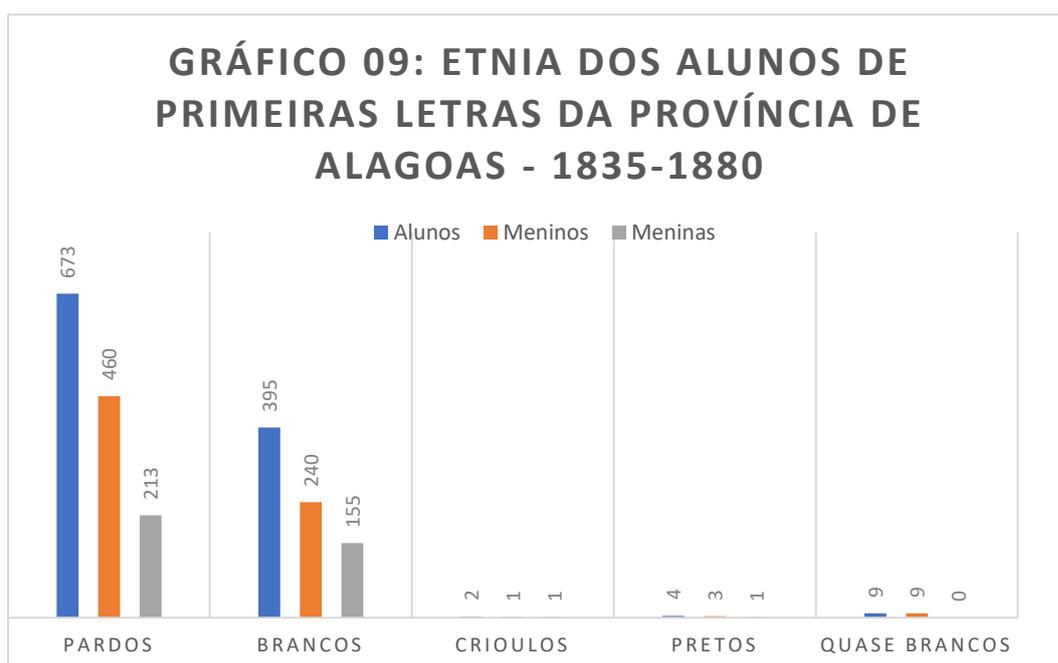
²⁷⁹ Termos encontrados nos mapas escolares.

²⁸⁰ SILVA, Adriana Maria Paulo da. **Os meninos das aulas públicas de primeiras letras: Pernambuco, primeira metade do século XIX**. In: GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. MELO, Juliana Ferreira de. (orgs). **História da cultura escrita: séculos XIX e XX**. Belo Horizonte: Autêntics, 2007. P. 271-305, p. 272.

²⁸¹ SILVA, Adriana Maria Paulo da. **Os meninos das aulas públicas de primeiras letras: Pernambuco, primeira metade do século XIX**. In: GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. MELO, Juliana Ferreira de. (orgs). **História da cultura escrita: séculos XIX e XX**. Belo Horizonte: Autêntics, 2007. P. 271-305, p. 272.

A ideia de escolarizar os cativos passa a ser mais frequente a partir da segunda metade do século XIX, principalmente quando as discussões sobre a libertação dos escravos se torna mais frequentes nas rodas de debates liberais, “desde os anos de 1860, algumas vozes liberais, particularmente das lojas maçônicas, lutaram pela permissão de matricular crianças escravas nas escolas públicas²⁸²”.

Em Alagoas, o ensino de primeiras letras para pessoas não brancas tem seu início ainda na primeira metade do século XIX. Foram poucos os registros encontrados dentro da documentação estudada, como será possível observar no gráfico abaixo:



Fontes: Mapas escolares das cadeiras de primeiras letras, cidades de São Miguel dos Campos, Maceió e Penedo. APA – Caixas: 10, 21 e 36. Gráfico elaborado pela pesquisadora.

Dos 128 mapas escolares analisados, que totalizaram 1.081 alunos, 85 mapas possuíam o termo “qualidades”. É importante salientar que nem todos os professores faziam essa indicação nos mapas que eram enviados para a Direção de Instrução Pública. Destes 1.081 alunos, apenas 15 estão intitulados crioulos, pretos ou quase-brancos. A maioria dos alunos matriculados nas escolas de primeiras letras alagoana eram pardos, o que chega à conclusão que as crianças pardas tiveram mais acesso ao ensino público do

²⁸² MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da alfabetização no Brasil**. São Paulo: Edusp, 2016, p. 154.

que qualquer outra criança de cor. A maior parte das crianças de cor que frequentavam as aulas eram meninos.

Uma das hipóteses adotadas pelos pesquisadores da temática, é que a baixíssima frequência de crianças de cor na instrução pública seja devido às leis proibicionistas da época. Uma das formas de burlar essas leis provinciais era o acesso às Irmandades. A partir da década de 1870, começam a ser criadas escolas noturnas na Província e este fato passa a gerar mais um local onde escravos e ex-escravos pudessem ser admitidos nas aulas. Para isto ocorrer, em 1874 o Presidente da Província de Alagoas, Dr. João Vieira de Araújo informa:

“(...) para que o sonho dos menores escravos (...) podem ser recebidos nas escolas noturnas, abertas gratuitamente por alguns professores, como já autorizei ao diretor-geral, que em seu relatório lembra que a admissão dos mesmos nas aulas diurnas conjuntamente com os meninos livres, por certo não me parece prudente²⁸³”.

Porém, eles eram impedidos de frequentarem as aulas primárias pelo dia, de acordo com o regulamento de 04 de setembro de 1870, no qual “proíbe que os escravos sejam admitidos à matrícula nas aulas primárias”, tendo medo das crianças livres fossem afugentadas por eles. Em 1873, o então diretor da instrução pública alagoana, Antônio Carneiro Antunes Guimarães escreve que gostaria de conceder aos cativos o direito ao ensino público

A Igreja nunca reconheceu a escravidão em face da ciência; mas nos tempos áureos da média idade, quando escancarou ao mundo e ao futuro as portas de seus claustros, cheios de sabedoria, e de suas escolas, cheias de caridade, agasalhou a todos, ricos e pobres, livres e escravos, no abraço fraternal da ciência e da instrução. Hoje, mais que nunca, é necessário atender de pronto a esta obra de misericórdia e de prudência política. É preciso que o cidadão futuro, que agora suporta ainda o jugo do escravo, se prepare para tomar mais tarde o lugar, que lhe compete na sociedade²⁸⁴.

Antônio Guimarães tinha o desejo de educar a população cativa, tendo base, principalmente, na religião. Inclusive, seus cativos eram alfabetizados. Além de ter um pensamento progressista e abolicionista em sua fala, já que está visando o futuro. Posteriormente, em 1875, Antonio Martins de Miranda, diretor da Instrução Pública solicita que crianças escravas menores de 12 anos sejam matriculadas nas aulas primárias

²⁸³ Relatório do Presidente de Província de Alagoas, 1874, p. 26.

²⁸⁴ Relatório do Diretor Geral da Instrução Pública, 1874.

da Província, porém, o Presidente da Província, Dr. João Vieira de Araújo, prevê dificuldades na inserção dessas crianças no ensino público diurno, que por sua vez, deve ser cautelosa para não “afugentar os meninos livres²⁸⁵”. A inserção dos alunos de cor no ensino diurno foi lenta, mesmo após a Lei do Ventre Livre.

É importante perceber que os espaços escolares, ainda que fossem públicos, não eram democráticos. Crianças não-brancas estiveram ocupando esses espaços, ainda que de forma gradativa, principalmente pela existência da escravidão nas Províncias brasileiras. Apesar de “livres”, poucas eram aquelas que podiam frequentar as aulas e mais poucas ainda eram aquelas crianças que conseguiam prosseguir com seus estudos, principalmente quando a maioria esmagadora dessa população era pobre.

²⁸⁵ Relatório do Presidente de Província de Alagoas, 1875, p.26.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade da Província alagoana era resultado da má atuação do Estado brasileiro, claro que é preciso ressaltar que o ensino de primeiras letras fazia parte de um projeto nacional, através do governo provincial, pois como já se sabe, o ideário de escola no oitocentos era disciplinarização e higienização da sociedade, presentes na organização da época. Desde a emancipação de Alagoas em 1817, houve uma série de mudanças na estrutura educacional brasileira, onde visavam inserir o Brasil no ideário civilizador do corrente século. Por meio da Carta Magna, em 1824, item 32 artigo 178, a educação primária tornou-se gratuita a todos os cidadãos brasileiros, porém, tratava-se de um ensino excludente. Três anos depois, complementados pelo Decreto-Lei de 15 de outubro de 1827, o qual estabeleceu que devesse ser oferecido o ensino de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do país.

Os dispositivos constitucionais aprovados em 1824 não foram integralmente cumpridos, aliás, no Brasil, as leis se distanciaram das realizações e na prática pouco se fez pelo ensino da população. Apesar disso, há de perceber a evolução da quebra gradativa de paradigmas advindos pela sociedade, principalmente com a inserção da educação feminina em um ambiente externo. A mesma se fez ao decorrer da história mantendo-se com influências de uma antiga estrutura patriarcal que era em síntese uma instituição social que mantém suas raízes até os dias de hoje.

Na penúltima década do Império, o desenvolvimento econômico acarretava o largo fluxo de correntes imigratórias europeias, trazendo forças que visavam a busca pela novo, pelo progresso da renovação. Nesse sentido, surgem novos partidos político, como o Partido Republicano, e no campo das ideias esse novo tempo é marcado pelo ceticismo, pelo negativismo religioso e pela aceitação das mais diversas correntes, desde o evolucionismo de Spencer, o transformismo de Darwin, o materialismo mecanicista de Buchner, cientismo naturalista de Haeckel e o positivismo comtiano, ao realismo de Zola e Eça de Queiroz e o simbolismo de Baudelaire. Trata-se de uma verdadeira agitação intelectual.

Dentro do contexto educacional, destacam-se os reflexos das novas concepções pedagógicas que fermentavam no Brasil, já influenciadas pelo pragmatismo norte-americano e europeu. Nas décadas de 1860 a 1880, os debates em torno do processo de abolição da escravidão e, conseqüentemente, da reorganização das formas de controle

e do (re) ordenamento do trabalho foram problemas que ecoaram, no território nacional, tanto nos projetos de reforma educacional quanto no incremento das iniciativas da sociedade em prol da instrução pública.

Com isso, surge “a ideia de civilizar e disciplinar a população estava diretamente relacionada com a redefinição de percepções sociais a respeito da “caridade” e da “pobreza” e da “mendicância”. A partir de meados do século XIX, a filantropia moderna questionava as práticas caritativas, demonstrando a necessidade de intervir nos hábitos e comportamentos das classes populares – não poucas vezes associadas às “classes perigosas” -, por meio de campanhas educativas nas quais se exaltavam princípios como a positividade do trabalho, do modelo familiar nuclear, da economia, da moralidade e da religião²⁸⁶.

Partindo desta perspectiva, é possível perceber que em várias localidades do Império, houve intensas discussões sobre a implantação de escolas públicas elementares, bem como debates sobre a questão de se escolarizar crianças, escravos ou negros livres, índios ou mulheres, em um momento em que se procurava afirmar a necessidade da escola.

Ainda que o papel da educação seja muito discutido, ela apenas reproduz a sociedade e sua cultura em que está inserida, e como argumentam alguns autores, se ela é ou pode ser revolucionária a ponto de revolucionar a toda sociedade²⁸⁷, atribuindo à mesma uma possibilidade de redenção para os jovens. Desde o século XIX pensava-se na educação como uma forma de tirar as crianças e adolescentes das ruas e instruí-las. Compreendendo a educação que existia naquela época entendemos a sociedade a que estes alunos pertenciam.

No que se refere às escolas de meninas, cabe problematizar a tese do preconceito contido na lei de 1827. É importante salientar que a educação feminina era vista como necessária para impor ordem ao mundo privado, com reatamento em ações celulares com as de se vestir, comer, beber, exercitar e as de amamentar, dormir, lavar e amar, dentre outras²⁸⁸. É importante salientar que após a segunda metade do século XIX, o número de aulas para as meninas aumentou consideravelmente, principalmente depois das criações das escolas normais.

²⁸⁶ GONDRA, José Gonçalves. SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008. P. 75

²⁸⁷ ORSO, José Paulino. “As possibilidades e os limites da educação”. In: ORSO, José PAULINO. **A COMUNA DE Paris de 1871: História e atualidade**. São Paulo: Editora ícone, 2002. P. 49.

²⁸⁸ ORSO, José Paulino. “As possibilidades e os limites da educação”. In: ORSO, José PAULINO. **A COMUNA DE Paris de 1871: História e atualidade**. São Paulo: Editora ícone, 2002. P. 55.

As disciplinas ensinadas não poderiam ser disseminadas de qualquer forma. Nesse sentido, o Estado também definiu um método oficial para as escolas de primeiras letras, demonstrando, com isto, mais uma vez, que as medidas oficialmente adotadas indicam que a elite letrada estava atenta ao que se passava no velho mundo. Deste modo é que se pode compreender a prescrição do Ensino Mútuo como método oficial, posto que já havia sido experimentado na Inglaterra, França e em outros países da Europa, e até mesmo nas Américas.

Atualmente vivemos em uma competição, fazendo-nos submetermos a determinações materiais e sociais, que acabou sendo decisiva para os meios em que a educação se encontra. E naquela época saber ler e escrever significava ter acesso a um mundo novo, e a no mínimo de sociabilidade e autonomia individual. Ou seja, a velha e bem anunciada promessa da Modernidade.

Para os professores oitocentistas, não era apenas “ensinar as primeiras letras”, mais sim possibilitar um novo ideal para seus alunos, mostrando-lhes o quão importante era o ensino e gostariam da popularização da educação.

[...] alfabetizar e possibilitar o acesso ao conhecimento formal, não significava fazer nenhuma grande revolução social. Mas pelo menos, significa permitir que a pessoa saia do estado vegetativo e conquiste o mínimo de independência perante o mundo em que vive, ainda que isto seja insuficiente para que ele realmente seja um homem livre e viva com no mínimo de dignidade. (ORSO, 2008, p.53)

O processo de escolarização também não se resumiu apenas a ação do Estado, na medida em que houve a participação das famílias e parcelas da população local, seja por meio da criação de escolas ou apoio aos mestres particulares, seja pelas demandas encaminhadas aos poderes públicos, contendo queixas e reclamações sobre as condições materiais das escolas ou sobre os professores e seu trabalho docente.

Não obstante, podemos concluir que o reconhecimento das práticas educativas do período estudado apresenta características parecidas com as fragilidades e debilidades da educação atual, principalmente no ensino público. Apesar das lutas e desafios travados entre a sociedade brasileira e o Estado em prol da educação, a difusão das práticas de escolarização das meninas tendo como apoio o trabalho das professoras primárias, representou para a educação um avanço muito significável para a presença das mulheres no campo de trabalho. O processo de escolarização e o ensino de primeiras letras em Alagoas mostraram-se bastante complexos. No período recortado na pesquisa, os

discursos e as ações dos sujeitos interessados em organizar a instrução elementar se convergem no sentido de produzir e assegurar o lugar da escola na socialização das gerações futuras.

Ainda temos muito que progredir quando se diz respeito à educação, e esta pesquisa nos proporcionou o entendimento de o porquê de a educação ter sido, por muito tempo, sacrificada pelo Estado. Não são problemas atuais, são problemas de quase dois séculos de descaso e o Brasil, nos tempos atuais, ainda está distante do fim do analfabetismo.

Referências Bibliográficas

ANCHIETA, José de. **Arte de Grammatica da Lingoa mais visada na Costa do Brasil**. Coimbra: Antonio Mariz. [cópia digital do exemplar da primeira edição pertencente à Biblioteca Nacional do Rio].

ÁRIES, Philippe. **História social da Criança e da família**. São Paulo: LTC, 2 edição, 1981.

_____.; DUBY, Georges. (orgs). CHARTIER, Roger. **As práticas da escrita**. In: *História da Vida Privada: da Renascença ao século das Luzes*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BASTOS, Maria Helena Câmara e FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (orgs). **A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARROS, Francisco Reinaldo Amorim de. **ABC das Alagoas: dicionário biobibliográfico, histórico e geográfico de Alagoas**. Brasília: Senado Federal, 2005, 1 v.

BARTHELEMY, Emmanuel. **Le Grand Propriétaire de toutes Choses**.

BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar 1810-1910**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BLOCH, March. **Apologia da história ou Ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRANDÃO, Moreno. **História de Alagoas seguido de o Baixo São Francisco: o Rio e o Vale**. Maceió: Edufal, 2015.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da Historiografia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

_____. **História e Teoria Social**. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2012.

CARDOSO, Tereza Maria R. Fachada. **Abrindo um novo caminho: o ensino mútuo na escola pública do Rio de Janeiro**. In: BASTOS, Maria Helena Câmara e FARIA FILHO,

Luciano Mendes de. (orgs). **A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

CARDOSO, Ciro Flamarion. VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da História: Ensaio de teoria e metodologia**. 2ª Ed. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

CARVALHO, Cícero Péricles de. **Formação histórica e Alagoas**. Maceió – Edufal. 4ª ed. 2016.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

CHAIA, Josephina. **Financiamento escolar no segundo império**. Marília, 1965, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília.

COSTA, João Craveiro. **Instrução Pública e Instituições Culturais em Alagoas**. Maceió: EDUFAL, 2011.

COTRIM, Gilberto. **Saber e fazer história: história geral e do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

CURY, Carlos Jamil. “**A educação nas constituições brasileiras**”. In STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). *Histórias e memórias de educação no Brasil*, vol III: século XX. Petrópolis, RJ: vozes, 2005, pp. 17 – 28.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Vozes, 2011.

ELIAS, Nobert. **O processo civilizador Volume 2: formação do Estado e Civilização**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

FALCON, Francisco.; RODRIGUES, Cláudia. (orgs). **A época Pombalina no mundo luso-brasileiro**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir**. Petrópolis, Vozes. 3 ed. 1984.

_____. **Ordem do discurso: aula inaugural no College de France, pronunciada em 02 de dezembro de 1970**. Edições Loyola, Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. – São Paulo, 2019.

FRANÇA, Maria P. S. G. S. A. **O Ensino de Primeiras Letras no Grão- Pará na Segunda Metade do século XIX**.

FREYRE, Gilberto. **Vida Social no Brasil em meados do século XIX**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2012.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; MELO, Juliana Ferreira de; SOUZA, Maria José Francisco de; RESENDE, Patrícia Cappucio (ORGS). **História da Cultura Escrita: séculos XIX e XX**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas e Sinais**. 1ª impressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

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

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **A educação**. In: **História Geral da Civilização brasileira; Tomo II O Brasil monárquico**. Rio de Janeiro – RJ, 2004. Bertrand Brasil. 6ª Ed. PP. 424-443.

HURT, John. **Education in Evolution: church, state, Society and popular education (1800-1870)**. Londres, Rupert Hart-Davis, 1971.

JAMES, A.; PROUT, A. **Constructing and reconstructing childhood**. London: Falmer, 1997.

KUBO, Elvira Mari. **A legislação e a instrução pública de primeiras letras na 5ª Comarca da Província de São Paulo**. Curitiba: Biblioteca Pública do Paraná – Secretaria de Estado da Cultura e Esporte, 1986.

LOCKE, Jonh. **Pensamientos sobre la Educación**. Madri: Akal, 1986.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALAVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; MENDONÇA; FILHO, Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. **Ler, escrever e contar... A história da alfabetização em Minas Gerais**. In PERES, Eliane; TAMBARES, Elomar. **Livros Escolares e ensino da leitura e da escrita no Brasil (séculos XIX–XX)**. Pelotas: Seiva, 2003.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da alfabetização no Brasil**. São Paulo, Edusp, 2016.

_____. MARCÍLIO, Maria Luiza. **Caiçara, Terra e População**. São Paulo: Paulinas, 1986.

MARTINS, Fernando José. **Formação de professores e luta de classes**. In: **Educação e lutas de classes**. São Paulo, Expressão Popular, 2008.

MOACIR, Primitivo. **A Instrução e as Províncias: subsídios para a História da Educação Brasil (1834-1889)**. São Paulo – Companhia Editora Nacional, 1939, vol. 1.

MOLL, J. (Org.). **Os tempos da vida nos tempos da escola: construindo possibilidades**. Porto Alegre: Penso. p. 10 – 30, 2013.

ORSO, José Paulino. “**As possibilidades e os limites da educação**”. In: ORSO, José PAULINO. **A COMUNA DE Paris de 1871: História e atualidade**. São Paulo: Editora ícone, 2002.

PORTO, Maria Emília Monteiro. **Cultura Histórica pós anos 70: entre dois paradigmas**. In: CURY, Cláudia Engler; FLORES, Elio Chaves; CORDEIRO JR, Raimundo Barroso. **Cultura histórica e historiografia: legados e contribuições do século 20**. João Pessoa, editora universitária/UFPB, 2010. p. 131-146.

PRIORE, Mary del. **História da Criança no Brasil**. São Paulo: Contexto. 2ª ed. 1992.

_____. **Histórias da Gente Brasileira: Colônia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2016.

_____. **Histórias da Gente Brasileira: Império**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2016.

RIBEIRO, Darcy & MOREIRA, ARAUJO, Carlos de (orgs). **A fundação do Brasil**. Petrópolis: Vozes.

SAVIANNI, Dermeval. **Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica**. Recife, SOS corpo, 1990.

Schwarcz, Lilia M. e Starling, Heloisa M. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: companhia das Letras, 2015.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SOETARDE, Michel. **Jean-Jacques Rousseau**. Trad. e Org. José Eustáquio e Verone Lane. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2010.

SOUZA, Rosa Fatima de. **Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo, Editora da Unesp, 1998.

SOUZA, Josefa Adriana Cavalcante Ferro de; VERÇOSA, Elcio de Gusmão. **Bases da formação letrada de Palmeira dos Índios: de 1770 a 1893**. In: **Escritos sobre a Educação Alagoana: compêndios, periódicos e práticas educativas (séculos XIX, XX, XXI)**. Maceió: Edufal, 2011.

STHEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (ORGS). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil: Vol II – Século XIX**. Petrópolis, RJ. Editor Vozes, 2005.

THOMPSON, E.P. **A Formação da Classe Operária Inglesa**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987, vol I.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Editora Ática, 2007.

WEBER, Max. **A ciência e a Política: duas vocações**. São Paulo, Culrix, 1997.

ARTIGOS, DISSERTAÇÕES E TESES

ALBUQUERQUE, Suzana Lopes de. **O ensino de primeiras letras de Alagoas oitocentista: vestígios sobre noções de infância nos discursos e práticas escolares**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013.

ANDRADE, Renata Fernandes de; Carlos Henrique de Carvalho. **A educação no Brasil Império: Análise da organização da instrução na Província de Minas Gerais (1850-1889)**. História da Educação, Pelotas, vol. 3, p. 105-133.

BARROS, José D'Assunção. **A Nova História Cultural – considerações sobre o seu universo conceitual e seus diálogos com outros historiadores**.

CASTANHA, André Paulo. **O trabalho dos professores no Brasil do século XIX: uma leitura comparativa**.

_____. **Escolas Normais no século XIX: um estudo comparativo**. Revista Histedbr, Campinas, n. 32, p. 17-36, 2008.

CASTRO, César Augusto; LOPES, Kênia Gomes. **“O ensino público no Brasil no final do século XIX”**.

CORREIA, Mailza da Silva. **A educação popular no Brasil império: as primeiras iniciativas de escolas noturnas em Alagoas (1870-1889)**. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Alagoas. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2011.

CUNHA, Elaine Cristina Gomes da. **O professor Régio, o Bispo e o Ouvidor: distintos olhares sobre a educação em Recife (1759-1772)**. Recife. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em História Social da UFPE, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito a educação: direito a igualdade, direito à diferença**. São Paulo, 2002.

FILHO, Carlos Antônio Pereira Gonçalves. **Escola de primeiras letras: o ensino público primário em Pernambuco durante a segunda metade do século XIX**. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Recife, 2016.

FRANÇA, Maria P. S. G. S. A. **O Ensino de Primeiras Letras no Grão- Pará na Segunda Metade do século XIX**.

Kofes, Sueli. **Categoria analítica empírica: gênero e mulher: Disjunções, conjunções e mediações**.

LIMA, Dayana Raquel Pereira. **Sinais do “desconforto” no exercício da docência pública em Recife e Olinda (1860-1880)**. Dissertação - Mestrado em Educação. Recife, 2014.

LIMEIRA, Aline de Moraes; SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. **Ensino particular e controle estatal: a Reforma Couto Ferraz (1854) e a regulação das escolas privadas na Corte Imperial**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 32, p. 37-47, dezembro 2008.

MIRANDA, ITACYRA VIANA. **Instrução, Disciplina e Civilização: uma perspectiva de leitura acerca das aulas públicas e particulares na Parahyba do Norte (1860-1880)**. Dissertação - Mestrado em História, João Pessoa, 2012.

MUAZE, Mariana. **Garantindo hierarquias: educação e instrução infantil na boa sociedade imperial (1840-1889)**. *Revista de História* (UFES). p.59 - 84, 2003.

PAUFERRO, Nezilda do Nascimento Silva. **As matrizes históricas da inspeção escolar no Brasil: mecanismo de controle do trabalho docente em Alagoas (1840-1889)**. Dissertação de Mestrado – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Alagoas, 2010.

PRATA, Maria Regina dos Santos; **A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade**. *Revista Brasileira de Educação*; 2005.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão**. Paidéia, Ribeirão Preto, n.4 Ribeirão Preto, 1993.

SANTOS, Mônica Louise. **A escolarização de negros: particularidades históricas de Alagoas 1840- 1890**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Alagoas, 2011.

SILVA, Rosemaria k. Vieira. CUNHA, Washington Dener dos Santos. **A educação feminina do século XIX: entre a escola e a literatura**. *Revista Gênero*, vol.11, p. 97-106, 2010.

SILVA, Dail Nelsy da. **Emílio ou da Educação: A arte de educar**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

ZICHIA, Andrea de Carvalho. **O direito à educação no período imperial: um estudo de suas origens no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008

FONTES PRIMÁRIAS:

ALAGOAS, Arquivo Público do Estado de. Ofícios, Mapas de professores e Relatórios da Instrução Pública (1835 a 1855). Caixas **03, 07, 10, 21, 30, 36, 37, 59, 60, 61, 64, 67, 72, 200**. Consultas entre 2016, 2017, 2018 e 2019.

Jornal **A Regeneração**, 16 de novembro de 1861.

Jornal **de Penedo**, 04 de abril de 1875, nº 13, ano V.

Relatórios dos Presidentes de Província de Alagoas - 1835 a 1880.

Relatório do Presidente de Província da Bahia – 1856.

Relatório do Presidente de Província do Pará – 1848.

Relatório do Presidente de Província do Piauí – 1845.

Relatório do Presidente de Província do Rio Grande do Norte – 1847 e 1853.

ANEXOS

Relação de todos os Alunos que se matricularam no curso de primeiras letras da Povoação de Coruripe de que se seguem
 José Antonio da Substancia Custodia

| Dia mes e anno em que se matriculou | Nome | Seguim filhas | Nadaria lida de | Idade em annos | | |
|-------------------------------------|-------------------------|--------------------|-----------------|----------------|----------------|----------------|
| | | | | Idade em annos | Idade em annos | Idade em annos |
| 15 de Fev Ano 1839 | Manoel Jygnô | José Soares | Coruripe | 14 | Junta | Coruripe |
| 25 de Fev Ano 1839 | Antonio José Vires | Jygnô | Coruripe | 16 | Idem | Idem |
| 21 de Fev Ano 1839 | José Antonio Sabella | Deputado | Coruripe | 12 | Idem | Idem |
| 15 de Fev Ano 1839 | João Bispo | José Joaquim | Idem | 11 | Idem | Idem |
| 21 de Fev Ano 1839 | Manoel Jygnô | José Antonio | Idem | 10 | Idem | Idem |
| 6 de Fev Ano 1839 | Sebastião de Oliveira | José Ferreira | Idem | 12 | Idem | Idem |
| Idem | Manoel Bispo | Deputado | Idem | 11 | Idem | Idem |
| Idem | Manoel Bispo | Deputado | Idem | 12 | Idem | Idem |
| 19 de Fev Ano 1839 | Francisco de Paula | Sebastião Ferreira | Idem | 13 | Idem | Idem |
| 2 de Fev Ano 1839 | José Sebastião | Sebastião José | Idem | 13 | Idem | Idem |
| 18 de Fev Ano 1839 | Joaquim Ferreira | José da Rocha | Idem | 13 | Idem | Idem |
| 3 de Fev Ano 1839 | Francisco Marques | Antonio Marques | Idem | 12 | Idem | Idem |
| Idem | Francisco Marques | Deputado | Idem | 9 | Idem | Idem |
| 18 de Fev Ano 1839 | José de Deus | Joaquim Ferreira | Idem | 10 | Idem | Idem |
| 7 de Fev Ano 1839 | José Felix Barbosa | Felix José | Idem | 14 | Idem | Idem |
| 8 de Fev Ano 1839 | Luiz Ferreira | José da Rocha | Idem | 16 | Junta | Idem |
| 21 de Fev Ano 1839 | Antonio Francisco | José Francisco | Idem | 8 | Idem | Idem |
| 25 de Fev Ano 1839 | Ant. Luiz de Figueiredo | José de Figueiredo | Idem | 7 | Idem | Idem |
| Idem | José Constantino | João Chaves | Idem | 5 | Idem | Idem |
| Idem | Francisco de Sá | Jygnô | Idem | 5 | Idem | Idem |
| 29 de Fev Ano 1839 | João José da Silva | Sebastião da Silva | Idem | 10 | Idem | Idem |
| 9 de Fev Ano 1839 | Antonio Francisco | Jygnô | Idem | 5 | Idem | Idem |
| Idem | Joaquim da Silva | Francisco José | Idem | 5 | Idem | Idem |

Imagem: Mapa Escolar da Povoação de Coruripe, 1842. APA.

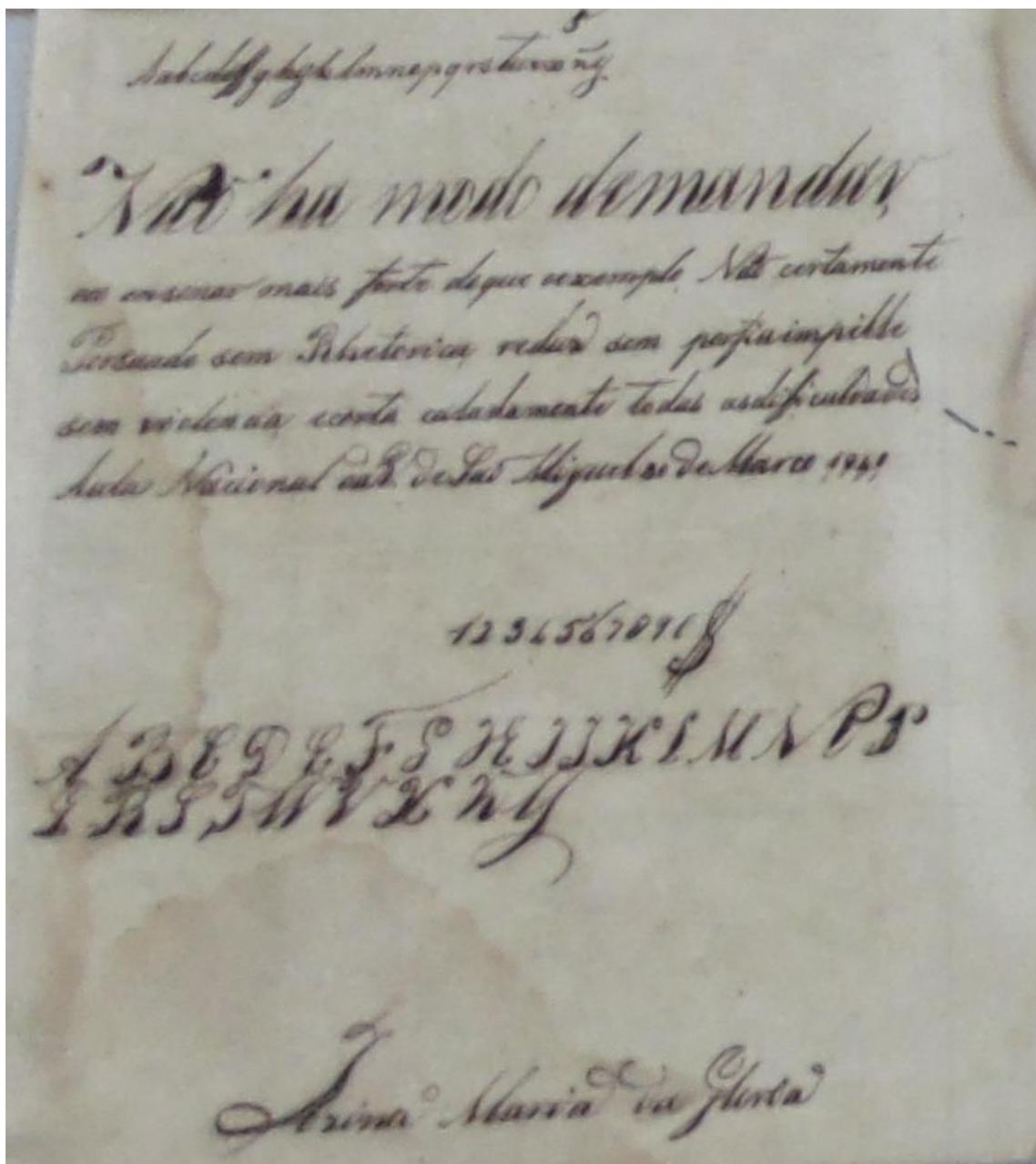


Imagem: Prova do Concurso para Professora de Primeiras Letras de São Miguel dos Campos. APA.

Mapa das meninas que se educam em minha companhia

| Nome | Filiação | Nacionalidade | Idade | Tempo de escola | Grão de proficiência |
|----------------------------------|--|---------------|----------|--------------------------|----------------------------------|
| Anna Maria Gomes Costa | C. Antonio José Gomes Costa | Portuguesa | 12 annos | 7 meses e meio de escola | Portuguesas e letras e contos |
| Angelina Bernarda Bellon | Francisco José Bellon | Brasileira | 8 annos | 8 meses | Advantada |
| Maria da Patrocinio Bellon | D.º | D.º | 7 annos | Principio a 7 meses | Em applicação |
| Maria Eugenia Pereira | José Thomaz Dias | Portuguesa | 11 annos | 1 anno e meio de escola | Advantada |
| Henriqueta da Conceição Baptista | D.º Francisco Agostinho Antonio Pereira Baptista | Portuguesa | 8 annos | 6 meses em de escola | Advantada |
| Anna Maria da Santa Theresia | Maria da Cruz | Portuguesa | 9 annos | Um dia e meio de escola | Prasce advantada |
| Antonia Maria Rosa | D.º Francisco Antonio Rosa Rosa | Portuguesa | 12 annos | 9 meses | Advantada |
| Maria Joaquina da Valle | D.º Manoel Pombal de Jesus | D.º | 7 annos | D.º Tempo | Applicada |
| Maria de Jesus Cordeiro | D.º | D.º | 7 annos | D.º | D.º |
| Maria Antonia de Jesus | D.º | D.º | 10 annos | D.º | D.º |
| Alfonsina Pombal de Jesus | D.º | D.º | 15 annos | 2 meses | Principiantes |

Portuguesa 20 de Julho de 1841

Imagem: Mapa Escolar da Aula Particular de Primeiras Letras, 1841. APA.

