

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL  
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDU  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

**FABRÍCIA CARLA DE ALBUQUERQUE SILVA**

**A TRADIÇÃO HUMANISTA NO ENSINO SECUNDÁRIO  
DE ALAGOAS (1839 - 1889): herança de antigas matrizes**

**MACEIÓ/AL  
2013**

**FABRÍCIA CARLA DE ALBUQUERQUE SILVA**

**A TRADIÇÃO HUMANISTA NO ENSINO SECUNDÁRIO  
DE ALAGOAS (1839 - 1889): herança de antigas matrizes**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – linha de pesquisa em História e Política da Educação - do Centro de Educação, da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientador: Dr. Walter Matias Lima.

**MACEIÓ/AL  
2013**

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**  
**Bibliotecária Responsável: Fabiana Camargo dos Santos**

S586t

Silva, Fabrícia Carla de Albuquerque.

A tradição humanista no ensino secundário de Alagoas (1839-1889):  
heranças de antigas matrizes / Fabrícia Carla de Albuquerque Silva. – 2013.  
150 f.

Orientador: Walter Matias Lima.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.  
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2013.

Bibliografia: f. 119-129.

Apêndices: f. 130-132.

Anexos: f. 133-150.

1. Tradição humanista. 2. Ensino secundário. 3. Província alagoana. 4. Brasil  
império. I. Título.

CDU: 37.046.14(813.5)(09)

Universidade Federal de Alagoas  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação



“ A tradição humanista do ensino secundário de Alagoas (1839-1889): heranças de antigas matrizes”

## FABRÍCIA CARLA DE ALBUQUERQUE SILVA

Dissertação submetida a banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 02 de agosto de 2013.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Walter Matias/Lima (PPGE/CEDU/UFAL)  
(Orientador)

---

Alexandre Torres Fonseca (ICHCA/UFAL)  
(Examinador Externo)

---

Prof. Dr. Wilson Correia Sampaio (CEDU/UFAL)  
(Examinador Interno)

---

Prof. Dr. Antônio Carlos Ferreira Pinheiro (UFPB)  
(Examinador Externo)

---

Profa. Dra. Roseane Maria de Amorim (CEDU/UFAL)  
(Examinadora Interna)

*Dedico este trabalho acadêmico a todos  
aqueles que nunca desistem de sonhar.*

## AGRADECIMENTOS

A produção apresentada ao final desta caminhada em curso de mestrado não se constituiu como trabalho solitário. Amor, amizades, cuidados, incentivos, buscas, dúvidas, ensinamentos, preocupações, medos e superações fizeram parte deste processo. Assim, tenho grande gratidão:

Ao Deus Todo Poderoso, razão do meu viver, luz que ilumina o meu caminho, digno de honra, louvor e adoração. Senhor muitíssimo obrigada pelo ar que respiro, por me guiar e proteger! Sempre serei fiel a ti!

À minha querida e amada família por nossa relação de companheirismo, harmonia e muito amor. Mãe (Leniége), Pai (Francisco) e minhas irmãzinhas (Flávia e Fabiana): sinto-me privilegiada por fazer parte desta família! Meus melhores e maiores amigos: vocês são bênçãos do Senhor para a minha vida. Quantos sacrifícios e investimentos foram feitos para alcançarmos mais este sonho: o mestrado. Unidos como sempre, passo a passo temos visto os nossos sonhos e metas serem concretizados.

Aos meus tios, tias, primos e primas (aos de longe e aos perto) por acreditar em nosso potencial, demonstrando alegria diante das nossas conquistas.

À professora Maria das Graças de Loiola Madeira por ter me orientado durante uma grande parte do meu percurso no mestrado, bem como, por contribuir de forma significativa na formação acadêmica dos educandos. Desde a época em que era aluna da graduação, percebo a sua responsabilidade e compromisso com as pesquisas na área de História da Educação, sobretudo, alagoana.

Ao professor-orientador Dr. Walter Matias Lima por ter aceitado o convite de me orientar, no percurso final do mestrado. Estou muito agradecida pelo apoio, contribuições e incentivo concedidos. As vossas orientações foram preciosíssimas neste percurso, bem como, para o aprimoramento deste trabalho acadêmico. Muito obrigada!

Aos Professores Dr. Antônio Carlos Ferreira Pinheiro (UFPB), Dra. Roseane Maria de Amorim (CEDU/UFAL), Dr. Wilson Correia Sampaio (CEDU/UFAL) e Dr. Alexandre Torres Fonseca (ICHCA/ UFAL) por gentilmente aceitarem o convite de compor a banca avaliadora desta dissertação. As vossas considerações são de grande valia neste nosso processo de pesquisa.

À professora Msc. Elizabete Amorim de Almeida Melo pelo apoio e incentivo concedidos.

À direção e professores do Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas tanto da graduação quanto do programa de Pós-graduação por tratar de forma séria os processos de formação de profissionais da área educacional.

Aos funcionários administrativos e bolsistas da secretaria da Pós-graduação em Educação (PPGE) do CEDU por contribuírem nos informes e elaboração de documentos relativos à assessoria aos docentes e discentes deste programa de estudos.

Aos funcionários da limpeza por manter o nosso ambiente de estudo limpo e agradável.

Aos professores do Grupo de Pesquisa Caminhos da Educação em Alagoas por importantes contribuições e articulações sobre a Historiografia, muitas vezes socializadas durante reuniões do grupo de pesquisa.

Aos estudantes integrantes do grupo de pesquisa Caminhos da Educação de Alagoas pelo apoio e compartilhamento de ideias e descobertas.

À Maria Adriana por gentilmente se dispor a me orientar no meu primeiro dia de pesquisa de fontes jornalísticas na Hemeroteca do Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas.

Aos funcionários do IHGAL por contribuírem na localização e acesso a documentos do século XIX conservados nesta instituição.

À Mônica Luise por me ensinar a chegar, pela primeira vez, ao Arquivo Público do estado de Alagoas, bem como, por auxiliar na fotografia das primeiras fontes que contribuíram fundamentalmente nesta pesquisa.

Ao diretor do Arquivo Público do estado de Alagoas (APA) por ser receptivo aos estudantes-pesquisadores do Grupo de Pesquisa Caminhos da Educação de Alagoas, abrindo espaço para busca de fontes primárias, bem como, por aceitar a nossa contribuição na catalogação e organização de documentos antigos lá dispostos, sendo este movimento, inclusive, essencial na localização de fontes de nosso interesse.

Aos funcionários do Arquivo Público por contribuir na localização de documentos arquivados na referida instituição, bem como, por nos informar sobre a atualização da catalogação, mesmo após a impossibilidade de continuarmos contribuindo diretamente neste processo.

Aos meus amigos e irmãos em Cristo da Assembleia de Deus em Cohab (Jacintinho) por constantes orações e por proporcionar tantas oportunidades, nas quais além de contribuir nas atividades da Igreja, simultaneamente, ajudam no meu desenvolvimento interpessoal: seja

ensinando e aprendendo na Escola Bíblica Dominical; seja nos momentos de louvor, oração e explanação de reflexões bíblicas.

Aos amigos da classe do início da graduação em Pedagogia na UFBA, bem como, a todos os amigos que me acolheram nas muitas turmas por onde passei no curso de Pedagogia da UFAL. Os trabalhos em equipe, estágios, troca de ideias e divertidos diálogos foram muito importantes no meu desenvolvimento interpessoal, acadêmico e profissional.

Aos amigos da UFAL que desde a graduação e no processo seletivo para ingresso no mestrado me deram apoio e muito incentivo durante a conquista desta vitória. Em especial: Ana Luiza de Moura Fernandes, Mírian Trajano, Lívia Brandão, Janine de Oliveira Cardeal, Jaqueline do Nascimento, Leide Daiane, Karla Vanessa, Welber Ângelo e Javan Sami Araújo.

Aos amigos do curso do mestrado por partilharmos momentos de conhecimentos e ajuda mútua nesta caminhada do curso *stricto sensu*: Janine de Oliveira Cardeal, Jaqueline do Nascimento, Thiago Falcão, Suzana Lopes, Iane Campos, Elyda Cristina (aluna especial), Ana Paula Araújo, Vânia Laurentino, Edvan Claudino, Joselina, Rosemeire Roberta, Israel Macedo, Fernanda Ritti, entre outros.

Ao amigo Thiago Falcão por, gentilmente, me ajudar na tradução do resumo da dissertação para o inglês.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL), que conveniada a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), forneceu auxílio financeiro através de bolsa de estudos, durante a realização desta pesquisa.



*A ciência é constituída de fatos, assim como  
uma casa é constituída de tijolos, mas um  
conjunto de fatos não é uma ciência, da  
mesma forma que um amontoado de  
tijolos não é uma casa.*

Jules Henri Poincaré

## RESUMO

O termo Humanismo na visão de Nogare (1985, p. 15) pode ser considerado como um “condimento”, no sentido do seu uso frequente para “tornar apetitosas as iguarias culturais” e, em virtude desta amplitude ou flexibilidade, às vezes, pode ser classificado como uma palavra “vaga”. Diante desta complexidade, neste trabalho acadêmico, consideramos o Humanismo enquanto movimento cultural alicerçado no pensamento greco-romano e cujo apogeu ocorreu na Renascença. Esta tradição, no âmbito educacional, era marcada por uma formação de estilo, através das línguas e autores clássicos, memorização, oratória e retórica. Esta tradição perpetuou durante séculos, sendo inclusive, muito valorizada nos colégios e Liceus do Brasil Imperial. Diante do exposto, esta pesquisa tem como cerne o seguinte questionamento: Por que a tradição greco-romana ainda se manteve com tanto vigor no ensino secundário alagoano no período de 1839 a 1889? – Esta curiosidade se intensifica diante da localização de fontes que apresentam “falas”, do contexto imperial, as quais defendiam uma posição contrária, alicerçada, assim, na chamada adequação do ensino oferecido às demandas “utilitárias” da sociedade moderna. Simultaneamente, outros questionamentos surgiram, tais como: Sob quais formas a tradição humanista se manifestou no ensino dos jovens alagoanos? Quais seriam as intenções das elites – nacional e local – na manutenção dos estudos das Humanidades? Diante destas indagações, buscamos vestígios publicados no período imperial, a saber: discursos e mapas manuscritos, frequências, resultados de exames, anúncios de instituições. Estes estão acessíveis no Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas (IHGAL), bem como, no Arquivo Público do referido estado. Além destes, tiveram semelhante relevância documentos, tais como: os relatórios dos presidentes de Província, leis e resoluções disponíveis *online*. Na busca de reflexões que contribuíssem no alcance dos objetivos elencados, nesta pesquisa, norteamos o nosso olhar a partir dos postulados teórico-metodológicos de Arlette Farge (2009) e Marc Bloch (2001) – fundador da escola dos *Analles*. Neste trabalho acadêmico três categorias de estudo perpassam as discussões propostas: Humanismo, ensino secundário e Província alagoana. Por fim, dentre os aspectos apontados como motivadores para a manifestação da tradição humanista no ensino secundário alagoano, as fontes analisadas sinalizam para: 1. A imitação de modelos estrangeiros, sobretudo, dos países europeus considerados como “modelos de civilidade”; 2. A inter-relação entre o trio: humanismo, religião cristã e ensino secundário; 3. Inclinação às exigências dos exames preparatórios que davam acesso ao nível superior; 4. Distinção entre classes através do domínio de saberes considerados como próprios para a formação de lideranças; 5. O intenso revezamento de presidentes de província, entre outros elementos.

**Palavras-chave:** Tradição humanista. Ensino secundário. Província alagoana. Império.

## ABSTRACT

In the point of view of Nogare (1985, p. 15) the term Humanism can be considered as a "condiment" in the meaning of its frequent use to "make appetizing delicacies cultural" and, because of this breadth or flexibility, can sometimes be classified as a word "vague". Because of this complexity, this academic work, consider humanism as a cultural movement summit in Greco-Roman thought and whose summit occurred in the Renaissance. This tradition, in educational was marked by a style, throughout languages and classical authors, memorization, public speaking and rhetoric. This tradition has continued for centuries, and even highly valued in colleges and high schools of Imperial Brazil. According to it, this research has the core question: Why the Greco-Roman tradition is still maintained so vigorously in secondary education Alagoas in the period from 1839 to 1889? - This curiosity intensifies on the location of sources which presents "speeches", from the Imperial context, which advocated a contrary position, grounded, so the relevance of education offered called the demands "utility" of modern society. At the same time, others questions arose, such as: what forms the humanist tradition manifested in teaching young alagoanos? What are the intentions of the elites - national and local – in the maintenance of the studies of humanities? Facing these questions, we seek traces published in the imperial period, such as: speeches and manuscript maps, frequencies, exam results, announcements institutions. These are available on the Historical and Geographical Institute of Alagoas (IHGAL), as well as in the Public Archives of that state. Besides these, had similar reports from Province's presidents, laws and resolutions available online. In search of thoughts that contribute in achieving the objectives listed in this research are guided our gaze from the theoretical and methodological postulates Arlette Farge (2009) and Marc Bloch (2001) - founder of the school of Analles. In this paper three categories of academic study pervade discussions proposals: Humanism, secondary and Alagoas Province. Finally, among the aspects identified as motivators to the manifestation of the humanistic tradition in secondary education Alagoas, the sources analyzed point to: 1. The imitation of foreign models, especially the European countries considered as "models of civility"; 2. The inter-relationship between the trio: humanism, the Christian religion and secondary education; 3. Slope requirements of the preparatory exams which gave access to the upper level; 4. The distinction between classes through the domain of knowledge considered fit for leadership training; 5. Intensive relay provincial presidents, among other elements.

**Keywords:** Humanist tradition. Secondary Education. Alagoas Province. Imperial Period.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa das Instruções para os professores das aulas régias de Gramática Latina, Grega, Hebraica e de Retórica (1759).....	42
Figura 2 - Página inicial do rascunho do discurso de João Cabral, na abertura do Lyceu de Artes e Officios de Alagoas (1884).....	64
Figura 3 - Matrículas e frequências (por sexo) em colégios particulares das Alagoas de acordo com relatório de presidente provincial em 16 de março de 1876.....	94
Figura 4 - Cabeçalho do anúncio de aulas do “Gymnasio Alagoano” e do “Collegio do Bom Jesus”.....	95
Figura 5 - Capa do compêndio “Lições Elementares de Eloquência Nacional para uso da mocidade de ambos os Hemispherios que falla o idioma portuguez por Francisco Freire de Carvalho” (1856).....	106
Figura 6 - Anúncio de aulas particulares para os exames preparatórios (1887).....	109

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Saberes Escolares nos Colégios Protestantes e Católicos .....	38
Quadro 2 - A pesquisa no Brasil sobre o Ensino Secundário no século XIX: Mapa Comparativo. ....	76
Quadro 3 - Quantidade de Estudantes nas Aulas Públicas Avulsas, na Província de Alagoas (1839-1849) .....	80
Quadro 4 - “Mappa dos Estudantes da Aula de Grammatica Latina da Villa do Penêdo, de que há Professôr Jubilado a R. <sup>do</sup> Antônio Craveiro de Barros leite” [sic]. (Março de 1839) .....	82
Quadro 5 - “Mappa dos Alunos q’frequentáo a Aula de Grammatica Francesa desta V.a do Penedo de he Professor Felip. Rogr.o de Novaes” [sic].....	85
Quadro 6 - Quadro comparativo da frequência dos alunos do Liceu em Junho de 1875.....	90
Quadro 7 - Compêndios adotados no ano de fundação do Liceu Alagoano (1849).....	105

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- APA** - Arquivo Público do estado de Alagoas.
- APEJE** - Arquivo Público Estadual Jordão Emerenciano – situado na cidade de Recife em Pernambuco.
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- CEA** - Caminhos da Educação em Alagoas.
- CEDU** - Centro de Educação
- Dra** - Doutora.
- Dr** - Doutor
- FAPEAL** - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas.
- IHGAL** - Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas
- Msc.** - Mestre.
- Sr** - Senhor
- TCC** - Trabalho de Conclusão de Curso.
- UFAL** - Universidade Federal de Alagoas
- UFBA** - Universidade Federal da Bahia.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>1 APONTAMENTOS SOBRE A TRADIÇÃO HUMANISTA E A FORMAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO</b> .....	23
<b>1.1 O “condimento” do humanismo: da perspectiva clássica à moderna</b> .....	24
1.1.1 Atuações religiosas, reformas e as matrizes humanistas no âmbito educacional do Brasil Colônia ao Brasil Imperial .....	39
<b>1.2 Classificações dos humanismos: imagens formadas a partir do século XIX</b> .....	48
<b>2 O ENSINO SECUNDÁRIO OITOCENTISTA NOS DEBATES ENTRE PRAGMÁTICOS E HUMANISTAS: VESTÍGIOS FRANCESES E REFLEXOS NA PROVÍNCIA ALAGOANA</b> .....	51
<b>2.1 A visão de Durkheim sobre o ensino humanista a partir do referencial francês</b> .	54
2.2 Disputas doutrinárias implícitas nos discursos a respeito do ensino secundário alagoano .....	57
<b>3 FORMAS DE MANIFESTAÇÃO DA TRADIÇÃO HUMANISTA NO ENSINO SECUNDÁRIO: ENTRE O NACIONAL E O LOCAL</b> .....	71
<b>3.1 A similaridade no ensino secundário nacional</b> .....	72
<b>3.2 A tradição humanista na instrução “intermediária” da província alagoana: vestígios presentes em documentos oficiais, mapas e jornais locais</b> .....	79
3.2.1 Aulas avulsas das Alagoas: protagonismo da latinidade.....	80
3.2.2 Liceu e colégios alagoanos: busca de nova roupagem humanista para o ensino da mocidade .....	88
<b>4 A ÊNFASE NOS SABERES HUMANISTAS NA PROVÍNCIA ALAGOANA: REFLEXÕES SOBRE PONTOS MOTIVADORES</b> .....	97
<b>4.1 Seria um caso mercantil?</b> .....	97
4.1.1 <i>Status</i> e a formação do <i>gentleman</i> .....	100
4.1.2 A função propedêutica nas propostas de estudos humanistas do ensino secundário alagoano .....	104
4.1.3 Instabilidade administrativa na Província alagoana e a manutenção de tradições.....	110

<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>115</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>119</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>130</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>133</b>



## INTRODUÇÃO

Nesta dissertação tratamos de uma antiga tradição, caracterizada no âmbito educacional por formação literária e pela imersão nas línguas e obras clássicas. Esta perspectiva de ensino atravessou séculos, presente, inclusive, em épocas permeadas de discursos em defesa do utilitarismo e preparação para o trabalho braçal. Estamos nos referindo à tradição humanista, cujos resquícios foram enfatizados nos programas de ensino secundário alagoano do século XIX.

Dois fatores contribuíram para despertar a curiosidade e interesse em investigar esta temática: primeiro, as discussões, acerca da instrução no século XIX, realizadas nas reuniões do grupo de pesquisa “Caminhos da Educação em Alagoas”<sup>1</sup>; segundo, a finalização da monografia no curso de Pedagogia, em 2010, na qual investigamos as concepções educacionais de Filipe Melanchthon. Este intelectual, apesar de compor um contexto histórico distante geográfica e temporalmente do Império brasileiro, contribuiu nas reflexões iniciais do nosso atual objeto de pesquisa, em evidência neste trabalho acadêmico.

Companheiro e contemporâneo de Martinho Lutero, no século XVI, Melanchthon foi considerado o *Praeceptor Germaniae* (Mestre da Alemanha) em virtude de sua atuação na reorganização do ensino em seu país. Este intelectual era mestre de humanidades e, segundo Richard (1898, p. 134), quase todas as escolas protestantes latinas e ginásios do século XVI foram fundados de acordo com as instruções dadas por Melanchthon.

Dentre as marcas humanistas presentes nas propostas educacionais de Melanchthon encontramos os estudos de autores clássicos, como Cícero, Ovídio e Virgílio, bem como, ênfase na língua latina, imitação e memorização. Este destaque para as línguas clássicas pôde ser verificado, inclusive, na escolha feita por aquele intelectual alemão, o qual elegeu a língua latina para o registro e publicação de seus discursos.

O pensamento humanista melanchthoniano, direcionado à juventude, estava atrelado ao Luteranismo; assim, o estudo do grego e latim era de fundamental relevância para o exercício da retórica e compreensão das Sagradas Escrituras. Embora o Humanismo tenha sido um movimento originalmente desvinculado da Igreja, este teve uma elevada

---

<sup>1</sup> O grupo de pesquisa Caminhos da Educação em Alagoas, vinculado ao CEDU/UFAL, foi fundado no final dos anos de 1990, pelo prof. Dr. Elcio de Gusmão Verçosa. Atualmente é coordenado pela profa. Dra. Maria das Graças de Loiola Madeira – professora no Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. Os temas mais estudados pelo grupo: a ação educacional de religiosos, a educação da etnia negra, a história do ensino secundário, da educação profissional, da educação feminina, a biografia de docentes, os conceitos e as trajetórias da educação infantil, adolescência e educação de jovens e adultos. O grupo dispõe sua produção intelectual no site: <http://www.cedu.ufal.br/grupopesquisa/cea/>

revalorização num período profundamente cristão. Tanto o reformador protestante Melancthon quanto os jesuítas adequaram os métodos/conteúdos deste movimento aos seus interesses e fé no ensino direcionado à mocidade. Assim, podemos afirmar que se não tivesse esse propósito, o Humanismo não teria se expandido naquela época.

Este ajuste teve grande repercussão, no âmbito educativo, no contexto das chamadas “fermentações” do século XVI; todavia, este destaque da tradição greco-romana não se restringiu àquela época, pois manteve forte presença nos conteúdos e métodos dos colégios secundários, liceus e cursos superiores do Ocidente, transcorrendo inclusive no século XX – época das “últimas batalhas pelo humanismo” segundo a classificação de Souza (2009, p. 72).

Tais “batalhas” não constituíram “mérito” exclusivo do século XX, pois o cinquentenário (1839-1889) escolhido para o nosso estudo, semelhantemente, foi marcado por um forte embate entre pensamentos antagônicos. Pensamentos estes, tanto do ponto de vista educacional quanto político.

Com relação ao primeiro aspecto, apontamos a paradoxal relação: discurso *versus* concretude, pois, alguns intelectuais defendiam uma educação mais pragmática, ligada ao “saber fazer” e, em contrapartida, os programas do ensino secundário nas províncias brasileiras colocavam em evidência as Humanidades e a formação de estilo.

A segunda divergência, que denominamos de embate político, no Brasil imperial, foi marcada pela disputa entre os partidos: “Conservadores” e “Liberais”. Os primeiros conhecidos como “Lisos” e os segundos, “Cabeludos”. Ambos disputavam a conquista do poder e tinham os jornais como principais ferramentas para a exposição de seus ideais.

Neste contexto, é válido destacar que as relações político-administrativas tinham implicações diretas na instrução pública, inclusive na manutenção de tradições. Assim, neste trabalho acadêmico, dentre os elementos que apontamos, defendemos que o intenso revezamento de governantes das províncias, por imposição do governo central (Imperador), teria funcionado com duplo fim: fortalecimento do governo central e manutenção de tradições educacionais, sobretudo, do modelo humanista.

Diante do destaque desta antiga formação em séculos posteriores à sua origem, como entender os fatores que a reafirmaram, considerando-se que, sobretudo, no século XIX será exigida uma formação mais centrada nos conteúdos “úteis” à vida humana? – Pautados nesta discussão, elencamos a seguinte pergunta norteadora para este estudo: **Por que a tradição greco-romana ainda se manteve com tanto vigor no ensino secundário alagoano no período de 1839 a 1889?**

A partir da problemática supramencionada, outros questionamentos surgiram, tais como: Quais as intenções das elites – nacional e local – na manutenção dos estudos das Humanidades? Através de quais instituições estes saberes eram estimulados e difundidos (Estado, Igreja...)? Haveria divergência entre o ensino humanista presente nas instituições imperiais públicas e particulares? De qual forma a tradição humanista se manifestou na formação dos jovens alagoanos? – Vinculado a este último questionamento, alguns aspectos podem compor as análises: livros ou obras utilizadas com mais frequência nos colégios, os programas de estudo, os “extractos de pontos” dos estudantes, a distinção entre saberes direcionados aos meninos e às meninas, bem como, a origem social dos sujeitos que tinham acesso a estes saberes.

Em consonância à discussão acima, é pertinente destacarmos a indagação de Caetano e Lins (1997, p. 511): “Por que filhos de homens rudes, que tinham como objetivo produzir açúcar, algodão e côco estavam preocupados em estudar tantos idiomas?” [sic]. As referidas pesquisadoras concebem o estudo de vários idiomas como resultado do modelo proposto às províncias por meio do Colégio Pedro II, bem como, da influência europeia exercida através das reformas estudantis em Portugal e a necessidade mercantil da Província alagoana. Neste último caso, as pesquisadoras citam os registros do porto de Jaraguá concernentes à exportação de mercadorias (no período de 1825 a 1837) direcionadas a diversos países.

Dentre as observações apresentadas por Caetano e Lins (1997), encontramos a necessidade pragmática e mercantil como justificativa para a manutenção dos estudos das línguas (clássicas e modernas); todavia, neste trabalho acadêmico apresentamos reflexões baseadas em outras hipóteses.

O estudo das línguas integra o que consideramos, neste contexto, como estudo humanista. E nesta perspectiva, inicialmente apontamos que esta forte tradição nos colégios secundários de Alagoas resultam da sustentação religiosa<sup>2</sup> católica, seja numa tentativa de padronização de comportamento, seja sob o desejo de assemelhar-se com os europeus. Além disto, tal tradição cultural serviu como estratégia de delimitação de poder social.

Antes do despontar desta pesquisa, tínhamos outra hipótese a qual dizia respeito às possíveis divergências entre os programas humanistas nas diversas categorias de escolas

---

<sup>2</sup> Inicialmente, em projeto de pesquisa, apontamos para a simultânea ação protestante e católica. Entretanto, durante o estudo, observamos a atuação do Protestantismo, no que diz respeito à perpetuação da tradição humanista no âmbito educativo, apenas, na Europa. No Brasil, sobretudo, na Província alagoana, houve destaque do catolicismo, bem como, dos intelectuais inspirados no modelo francês.

secundárias (pública, privada, secularizada<sup>3</sup> e confessional); todavia, ao longo da pesquisa, conforme observações acerca dos vestígios encontrados, dentre os quais frequências de estudantes secundaristas, não foram verificadas grandes diferenças, pois tanto o Liceu (público) quanto os colégios particulares, da época, tinham como referencial o colégio Pedro II, localizado no Rio de Janeiro.

Diante das considerações feitas e desafios encontrados nesta pesquisa, utilizamos como aporte teórico-metodológico duas obras da área historiográfica: “Apologia da História ou o Ofício do Historiador”, de March Bloch (2001) e “O Sabor do Arquivo” de Arlette Farge (2009).

Bloch foi um historiador medievalista francês que produziu uma crítica à forma de pensar positivista, por esta se apoiar na descrição de acontecimentos para a composição de um “saber-verdade”, com destaque para os heróis cívicos da história nacional. Logo, o fundador da escola dos *Annales*<sup>4</sup> se opunha à concepção do trabalho do historiador como somente um “coletor de fatos”.

Este é um dos desafios encontrados neste trabalho acadêmico, pois a maior parte das fontes escritas do período imperial foi registrada por intelectuais ou sujeitos detentores de poder econômico e político, isto é, ao acessarmos os anúncios ou “falas” de presidentes de províncias, por exemplo, estamos diante da visão de determinado grupo social acerca de sua época. Assim, é importante ter o cuidado para não generalizar e considerar tal registro como a visão de uma totalidade social.

Diante do exposto, nos remetemos aos seguintes questionamentos: como utilizar os vestígios localizados? Como articulá-los entre si e, sobretudo, aos objetivos da pesquisa? Dessa maneira, realizamos uma investigação sem nos preocuparmos com a busca obsessiva pelas origens, mas utilizando o percurso histórico, demonstrando também as discontinuidades, como é o caso da trajetória das concepções de humanismo que, mesmo com seus princípios no classicismo grego-romano, sofreu variações interpretativas desde o início da modernidade até as apropriações liberais.

A partir de Bloch é possível refletir sobre a relevância do diálogo entre a História e as demais ciências, bem como, que “[...] toda investigação histórica supõe, desde seus primeiros passos, que a busca tenha uma direção” (BLOCH, 2001, p. 79). Para o historiador francês, tal

---

<sup>3</sup> Preferimos o uso do termo “secularizado” em detrimento de “laico” para qualificar as instituições de ensino secundário do Império, pois, partimos do princípio, com base em Boto (2010), que secular se refere às instituições que não tinham o controle direto da Igreja, porém ainda permaneciam imersos em um cenário religioso.

<sup>4</sup> Movimento historiográfico fundado, na França em 1929, por Lucien Febvre e Marc Bloch.

direção teria o desejo do historiador como a mola propulsora da investigação. Isto remete à reflexão de Clarice Nunes, para a qual a História da Educação é “espaço de desejo”:

É a nossa paixão que institui a ação de não só buscar a revisão dos cânones já consagrados pela ciência, mas também de forjar uma identidade e reconstruir um passado, passado que nos obriga a tratar com mais prudência e responsabilidade o sentido, sempre em aberto, do presente. (NUNES, 1990, p. 37)

O desejo acima citado não tem sentido contemplativo, pois traz em seu cerne a busca de romper com processos de “estereotipagens”. Se por um lado, os eventos ocorridos não podem ser alterados, por outro, a interpretação do passado não é tida como um dado rígido, o qual ninguém altera ou modifica. Assim, neste trabalho acadêmico, concordamos com Bloch (2001) acerca da localização de vestígios antigos, pois estes “falam” apenas quando sabemos interrogá-los, isto é, a pergunta que condiciona a análise, elevando ou diminuindo a relevância de um determinado texto retirado do passado. Nessa análise precisamos ter o cuidado para não fazê-la sob “lentes” preconceituosas ou anacrônicas.

Com relação à localização de documentos antigos, Arlette Farge (2009) chama atenção para o fato de que um arquivo é atrativo não pela sua forma ou vestígio, mas pelas possibilidades suscitadas no momento da busca. A leitura desses vestígios, segundo a autora, exigirá repetidas leituras do mesmo documento porque se trata de um tempo que não é contemporâneo ao nosso e, nesse contexto, o pesquisador busca dar vida a esses velhos fragmentos, muitas vezes, maltratados em sua guarda. Farge (2009) compara o trabalho do historiador ao do artesão, porque é lento, e com as mãos ele faz cópias literais de textos de outrora, os quais ajudarão na interpretação do significado dos eventos numa determinada época:

O sabor do arquivo passa por esse gesto artesão, lento e pouco rentável, em que se copiam textos, pedaço por pedaço, sem transformar sua forma, sua ortografia, ou mesmo sua pontuação. Sem pensar muito nisso. E pensando o tempo todo. Como se a mão, ao fazê-lo, permitisse ao espírito ser simultaneamente cúmplice e estranho [...] (FARGE, 2009, p. 23).

O trecho acima citado trata da fidelidade aos fragmentos localizados, no sentido de copiá-los literalmente. Esta ação corresponderia a uma primeira fase da pesquisa, a qual compreende o acesso às informações sobre o passado. Os positivistas consideravam apenas esta fase na pesquisa. Contudo, numa perspectiva atrelada a nova historiografia, compreendemos que após a reprodução de escritos antigos, é necessário o momento de análise, levando em consideração a conjuntura social da época, bem como, comparando aos escritos da literatura constituída a respeito e outros documentos de diversos gêneros.

Quando Farge (2009) apresenta este aspecto da “cópia”, refere-se a um procedimento metodológico, pois, visa aproximar o acesso às informações contidas em documentos (manuscritos ou impressos) de época remota. Este foi um aspecto vivenciado em nossa pesquisa, cujo processo de busca por inteligibilidade das fontes incluiu registros fotográficos, transcrições em caderno à parte e até uso de lupa para melhor visualização de alguns manuscritos. As fontes fotografadas foram analisadas posteriormente ao momento de acesso, todavia, aquelas cujo registro fotográfico não era adequado e necessitavam de cópia manual, não raro, indagações e inferências surgiam simultaneamente ao momento de transcrição.

Os documentos impressos e manuscritos, utilizados neste trabalho, foram localizados primordialmente no Arquivo Público de Alagoas (APA), Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas (IHGAL), *site* do grupo de pesquisa CEA<sup>5</sup>, *site* do Centro de Bibliotecas de Pesquisa (*Center for Research Libraries*)<sup>6</sup> e portal da Hemeroteca da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro<sup>7</sup>. Nos dois primeiros acervos, os documentos acessados, mais significativos para nossa pesquisa, foram os anúncios em jornais, frequências<sup>8</sup> de alunos nas cadeiras ofertadas, discursos de lideranças provinciais, bem como, mapas de aulas institucionalizadas e avulsas do ensino secundário.

Na busca de documentos<sup>9</sup> da época imperial, em determinados momentos sentimos dificuldade para compreender o conteúdo presente nos mesmos, em virtude de questões que incluíam: a presença de abreviaturas e caligrafia diferente ou ilegível, bem como, em alguns casos, o estado avançado de deterioração do suporte, não apenas em decorrência do tempo, mas, também pelo descuido na conservação, seja por falta de recursos financeiros, seja por falta de profissionais especializados para guardá-los e preservá-los.

Após o acesso aos documentos surgia outro dilema, tão espinhoso quanto o primeiro: tentar articular os fragmentos encontrados com a literatura constituída e, deles, compor um texto. Neste trilhar de buscas e análises das fontes, compreendemos que o pesquisador precisa ter cuidado para que o vestígio encontrado não seja tratado como lei (tendência de

---

<sup>5</sup> No *site* do grupo de pesquisa “Caminhos da Educação em Alagoas” estão disponíveis obras raras transcritas integralmente sobre educação, além de TCCs, Dissertações e relatórios de pesquisas concluídas. O catálogo de fontes jornalísticas que lá se encontra foi de grande valia para acelerar o nosso trabalho de pesquisa quando na ida aos acervos. Este catálogo compõe um projeto de iniciação científica do grupo e constantemente está em processo de atualização, para contribuir na localização de fontes impressas. *Home-page* do referido grupo de pesquisa: <http://www.cedu.ufal.br/grupopesquisa/cea/>

<sup>6</sup> O Centro de Bibliotecas de Pesquisa (*Center for Research Libraries*), com sede em Chicago, dispõe de um grande acervo *online* de relatórios de presidentes provinciais, inclusive das Alagoas do século XIX. *Home-page*: <http://www.crl.edu/brazil/provincial/alagoas>

<sup>7</sup> *Home-page*: <http://hemerotecadigital.bn.br/>

<sup>8</sup> As frequências eram denominadas de “*extracto de pontos*”.

<sup>9</sup> Para o manuseio de tais documentos, muitas vezes, foram utilizados como recursos: luvas, para não danificar os documentos, e máscara para a proteção contra a poeira característica em documentos de época remota.

“encantamento”<sup>10</sup>), nem a literatura já publicada não seja tomada como dogma. Ou seja, tal cuidado perpassa a prévia definição de objetivos e referenciais teórico-metodológico para auxiliar num olhar investigativo, simultaneamente crítico, equilibrado e potencializador.

Neste momento, retomamos a epígrafe escolhida para este trabalho acadêmico: “A ciência é constituída de fatos, assim como uma casa é constituída de tijolos, mas um conjunto de fatos não é uma ciência, da mesma forma que um amontoado de tijolos não é uma casa”. Quando o francês Jules Henri Poincaré, contemporâneo de Durkheim, destaca o termo “fatos” nos remete inicialmente ao positivismo durkheimiano, porém, a nossa intenção em utilizar tal epígrafe diz respeito à seguinte reflexão: não basta o acúmulo de informações para se realizar uma pesquisa, porque logo vem uma indagação: o que fazer com elas? Portanto, na tentativa de uma “hermenêutica”<sup>11</sup> dos vestígios encontrados, buscamos um trato cuidadoso e comparativo à literatura correlata à temática desta investigação.

Neste caminhar teórico-metodológico um elemento nos causou certa preocupação: o anacronismo, o qual, a partir das palavras de Nicole Loraux (1992, p. 57), pode ser entendido como “o pesadelo do historiador, o pecado capital contra o método, do qual basta apenas o nome para constituir uma acusação infame, a acusação – em suma – de não ser um historiador, já que se maneja o tempo e os tempos de maneira errônea”. De modo geral, o anacronismo é a ação de interpretar os eventos humanos de uma determinada época sob a perspectiva do presente, ignorando aspectos culturais e sociais diversos. Nesta perspectiva, em nosso trabalho tivemos o cuidado de não observar o passado sob as lentes exclusivas do presente.

Esta apropriação ou analogia indevida entre séculos bem distantes faz parte das preocupações do historiador; todavia, Loraux (1992) faz uma crítica à prática do historiador que por medo de cometer anacronismo, evita, ao máximo, comparações entre conjunturas separadas por séculos, correndo assim o risco de ficar “entravado” ou “bloqueado”, ao contrário do antropólogo que estaria mais aberto à audácia.

No entanto, é relevante compreender que a “cautela” ou “ponderação” do historiador, o qual lida com vestígios não são sinônimas de imobilidade, pois existem termos mais adequados para se tratar de determinadas épocas, por exemplo: a palavra Nordeste não se aplica ao Império; esta foi criada na República brasileira com sentido de facilitar as

<sup>10</sup> A expressão “encantamento” foi utilizada no sentido de se crer que os vestígios guardam a “verdade” do seu tempo. Como qualquer vestígio produzido pelo humano, ele guarda uma interpretação dentre tantas outras.

<sup>11</sup> Pode-se entender a Hermenêutica como método interpretativo de textos, geralmente, com ligação a questões filosóficas ou religiosas. Assim, neste trabalho acadêmico nos apropriamos deste termo com a intenção de compreender as entrelinhas de documentos ligados ao ensino secundário de uma época, cuja sociedade era fortemente marcada por traços religiosos e sentimento de moralidade e civilidade.

interpretações estatísticas e aplicações de políticas públicas. Isto não é um mero detalhe, mas quando se busca as expressões da época, trazem-se com elas conceitos implícitos. E este é um dos desafios que compõem as preocupações da escrita do presente trabalho: ter ponderação na lida com os vestígios sem, porém, ficar “entrevada”.

Com relação às fontes localizadas atreladas a nossa temática de pesquisa, pode-se verificar termos próprios da época como: lente (para denominar professor), “aula” (para denominar determinada série do Colégio Pedro II), “extracto de pontos” (correspondente a atual frequência).

A partir das considerações supramencionadas, este trabalho acadêmico está estruturado da seguinte forma: inicialmente tratamos sobre a implicação das origens e concepções de humanismo na constituição do que se tornou o ensino secundário no Ocidente, bem como seus reflexos no Brasil diante da forte atuação religiosa. As fontes localizadas apontam que o vigor da tradição humanista no ensino secundário alagoano não ocorreu de forma consensual ou silenciada.

Neste sentido, no segundo capítulo tratamos dos paradoxos e debates acerca dos saberes humanista e utilitário. O terceiro ponto que destacamos diz respeito às formas de manifestação da tradição humanista, tanto no contexto nacional quanto especificamente da Província alagoana. O último capítulo traz uma reflexão sobre os aspectos motivadores para a manutenção da tradição humanista no contexto da mencionada província.

A nossa escolha por iniciar as análises das fontes locais em 1839 está atrelada ao marco de mudança da capital provincial, que antes correspondia à chamada “Cidade das Alagoas” (atual município de Marechal Deodoro) e passou a ser a cidade de Maceió. E para encerrar o período de análises, o ano de 1889 foi escolhido, pois se refere ao término do Império e início da República no Brasil.

Diante do exposto, encerramos este texto introdutório com dois aspectos acerca do por que estudar Humanismo: primeiro, porque mesmo como movimento cultural originalmente antigo, este perpassou diversos momentos históricos, chegando seus reflexos à contemporaneidade, constituindo-se, assim, como elemento complexo, diante das diversas abordagens e embates sociais. O nosso segundo argumento está atrelado à observação de que a pesquisa permitirá a ampliação do que se sabe acerca desta temática, sobretudo, com contribuições para a Historiografia da Educação Alagoana, pois durante o levantamento bibliográfico não foram localizados estudos específicos sobre a presença da tradição humanista nos programas de estudo e demais materiais das instituições secundaristas da Província alagoana imperial, no cinquentenário compreendido de 1839 a 1889.



## 1 APONTAMENTOS SOBRE A TRADIÇÃO HUMANISTA E A FORMAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO

O século denominado por Cambi<sup>12</sup> (1999, p. 407) como “século da pedagogia” foi marcado pela difusão da industrialização e conflitos doutrinários (Socialismo, Positivismo, Liberalismo), sendo a educação considerada como caminho para a reafirmação de modelos comportamentais. Estamos nos referindo ao século XIX. E para contribuir nas reflexões acerca das razões e formas de manifestação da tradição humanista neste contexto de novidades e antagonismos, optamos por abordar primeiramente os aspectos conceituais e origens do Humanismo.

A depender do contexto no qual é utilizado, “humanismo” pode ter sentidos divergentes: desde “cordialidade” a “realização plena”. O primeiro sentido, de acordo com Chacon (1980, p. 74) traz intrínseco o “ambíguo sinônimo de bondade”. O último significado mencionado, segundo Nogare (1985, p. 16) compõe o “Humanismo de caráter ético-sociológico”, o qual é alcançado com a liberdade humana, através de uma convivência social fundada no amor. Sob este prisma, Luckesi considera que

Humanista será o fato, situação ou movimento histórico que, em sua concretude, manifeste o engrandecimento da criatura humana, homem ou mulher; anti-humanista, ao contrário, será o acontecimento histórico que vier a denegri-la, de alguma forma, em um dos seus aspectos ou no seu todo. (LUCKESI, 1985, p. 270).

O conceito de Luckesi não se refere ao mero reconhecimento da necessidade de valorização do homem, mas corresponde à concretude de ações que cooperem no enaltecimento do homem total, no que diz respeito a sua independência ou autonomia. Contudo, o referido autor (1985, p. 271) reconhece que “as lutas humanistas que detectamos em nossa história não são lutas pela independência de todos os seres humanos, como seria o ideal a ser atingido”; assim, considera o despontar da “independência”<sup>13</sup> política do Brasil, em 1822, como a primeira trajetória deste Humanismo no Brasil, que apesar de seus limites em não traduzir autonomia imediata de todos, apresentou uma aspiração coletiva em gerir o seu destino como nação.

Além da perspectiva a qual se concretiza com a autonomia dos sujeitos, outros sentidos de “Humanismo” são apresentados por Nogare (1985, p.15): 1. “Humanismo de

<sup>12</sup> Franco Cambi é um conceituado historiador na área educacional, por isso recorreremos diversas vezes aos seus escritos, contribuindo assim na contextualização do percurso histórico tratado nesta pesquisa.

<sup>13</sup> O ano de 1822 é considerado um marco da chamada “independência do Brasil”, porém, é válido salientar que em épocas anteriores ocorreram revoluções que visavam mudança da estrutura política brasileira, incluindo o ideal de independência, como por exemplo, a Revolução Republicana Pernambucana de 1817.

caráter especulativo-filosófico” - vinculado às doutrinas que dignificam o homem; 2. “Humanismo histórico-literário” - caracterizado pela assimilação de valores através do estudo dos autores clássicos (grego e romano).

Diante da polissemia acima mencionada, neste trabalho consideramos a compreensão de Humanismo enquanto movimento cultural, cujas influências trouxeram marcas significativas nos conteúdos e métodos presentes na educação ocidental ao longo dos tempos. Tal movimento atravessou a Idade Média e alcançou seu apogeu na Renascença, cujos reflexos interferiram no que se constituiu como ensino secundário erudito no Ocidente. Nesta perspectiva, as nossas análises privilegiam o aspecto de “Humanismo histórico-literário”.

A partir dos estudos de Neves (2006, p. 36-39), que se basearam em Ullmann<sup>14</sup>, compreendemos que estudo humanista, numa perspectiva histórico-literária, engloba a filologia, com vínculo à Filosofia, cuja meta era educar o homem, no sentido intelectual, moral e ético, através dos escritores, oradores e poetas da Antiguidade pagã e cristã. Tais instrumentos eram tidos como meio e não fim, buscando estabelecer uma ética de comportamento social.

Como ressaltamos na introdução deste capítulo, a tradição humanista atravessou épocas e civilizações, pois teve seu berço na cultura greco-romana e suas heranças chegaram à contemporaneidade. No entanto, o Humanismo não permaneceu o mesmo ao longo dos séculos. Os resquícios desta tradição antiga, encontrados na contemporaneidade, por exemplo, estão mesclados às demandas e culturas modernas. Tais “demandas” entrelaçam diversos aspectos, tais como, configurações sociais, políticas, econômicas e culturais.

Em razão deste aspecto, abordamos uma discussão que engloba renovações que dizem respeito às fases deste movimento cultural desde a perspectiva antiga à moderna.

### **1.1 O “condimento” do humanismo: da perspectiva clássica à moderna.**

O aspecto polissêmico, anteriormente descrito, nos leva a concordar com Nogare (1985, p. 15), para o qual o Humanismo se tornou uma espécie de “condimento” frequentemente utilizado para “tornar apetitosas as iguarias culturais provenientes das mais diversas partes”. Para compreendermos esta itinerância da tradição humanista, ou melhor, dos “Humanismos”, vamos inicialmente nos reportar à Antiguidade que guarda as raízes da formação de padrões culturais que chegaram ao moderno Ocidente.

---

<sup>14</sup> ULLMANN, Reinholdo Aloysio. **A Universidade Medieval**. 2ed. rev. e aum. Porto Alegre: (EDIPUCRS, 2000 apud NEVES, 2006).

No período conhecido como Antiguidade, as sementes humanistas são atribuídas à civilização grega:

Fica o fato de que, culturalmente, somos filhos dos gregos e o nosso humanismo é modelado pelo deles. O povo grego é um povo filósofo por excelência. É também um povo eminentemente artista. Mas teoria e arte nos gregos estão em função de uma praxe e esta praxe é humanista. (NOGARE, 1985, p. 25).

A praxe humanista da civilização grega não se constituiu essencialmente enquanto um método de ensino, pois, a partir da leitura de Nogare (1985), em síntese, podemos concebê-la como “reflexão antropológica”. Reflexão esta, que ocorreu com intensidades ou focos diversos nos pensadores gregos.

E neste contexto, também é importante lembrarmos que internamente a civilização grega possuía variações culturais, sociais, políticas e étnicas. Tais variações tinham repercussões sobre o modo de pensar a educação. Nestes aspectos, costumam-se citar, como exemplos de posicionamentos opostos: Esparta e Atenas. Na primeira, o foco educativo era a formação de militares e na segunda, o principal era o estudo baseado na leitura, escrita, música, oratória, gramática e filosofia.

Acerca da educação ateniense, Cambi (1999, p.84-85) afirma que esta era “desprovida de valor prático mas de grande importância espiritual, ligada ao crescimento da personalidade e humanidade do jovem”. Esta era uma educação (que desprezava os trabalhos manuais ou comerciais), cuja formação humana boa ou bela, perpassava a linguagem. Este aspecto educativo foi muito valorizado pelos sofistas. Os sofistas foram contemporâneos dos últimos pré-socráticos<sup>15</sup> e consideravam a reflexão sobre o homem como temática “quase exclusiva. São os problemas políticos, morais, jurídicos, estéticos, linguísticos, etc., isto é, humanos que interessam aos sofistas” (NOGARE, 1985, p. 30).

Sem querer entrar no mérito de afirmar se os sofistas eram filósofos ou simplesmente mestres gregos, nos interessa compreender as suas influências na formação de uma cultura a qual renasceu nos séculos XIV e XV, na Itália. Tal cultura implicava no amor às artes, falar e escrever bem. Contudo, existem autores, como Platão e Aristóteles, que atribuem à retórica dos sofistas a uma forma deste grupo manter “sabedoria aparente”, diante de seus ouvintes, apresentando um discurso mais preocupado com a persuasão do que com argumentos “verdadeiros”. Dentre os autores que comungam desta concepção, temos Cambi (1999, p. 85) que classifica os sofistas da seguinte forma:

---

<sup>15</sup> Nos pré-socráticos – filósofos gregos que antecederam os conhecidos Sócrates, Platão e Aristóteles – a discussão sobre o homem estava presente, porém, não era central em suas reflexões.

mestres de retórica (e não mestres da verdade como os sábios desde Tales até Demócrito, filósofos-cientistas, cosmólogos, etc) e de *sophia* (de sapiência técnica, ligada à técnica do discurso) que ensinavam mediante pagamento por quase toda a Grécia, dedicando-se aos grupos sociais emergentes e iniciando-os na *techne* da oratória, por meio de discursos exemplares e argumentações erísticas (que punham em dificuldade o adversário). (CAMBI, 1999, p. 85).

Nogare (1985, p. 32) menciona que o líder dos sofistas – Protágoras – classificou a capacidade técnica como aquela que diferenciaria o homem dos animais e lhe proporcionaria meios de defesa, entretanto, esta não seria suficiente, pois o mais importante seria a formação baseada na vida política, justiça, pudor, palavra, bem como educação moral e humana. Isto é, esta engloba uma educação que poderíamos denominar de “humanista”. Esta valorização da “palavra”, inclusive, tinha vínculo à formação do homem orador, a qual, segundo Cambi (1999, p. 86), transcorre uma “condição de excelência, que todavia não se possui por natureza, mas se adquire pelo estudo e pelo empenho”.

A educação defendida pelos sofistas seria considerada como necessária “a todos”, porém, esse humanismo dos antigos foi desenvolvido, sobretudo a serviço de grupos aristocráticos<sup>16</sup>. Escravizados não tinham este direito e, em alguns casos, não eram vistos como pessoas. Mulheres e crianças também eram desvalorizadas na cultura antiga. Inclusive, Cambi (1999, p. 82) salienta que “o menino – em toda a Antiguidade e na Grécia também – é um ‘marginal’ e como tal é violentado e explorado sob vários aspectos”.

O direcionamento do saber humanista aos grupos aristocráticos era reflexo das relações sociais, que partiam do pensamento dualístico acerca da educação. A este respeito, é válido citarmos a “cidade humorosa” - teorizada por Platão (427-347 a. C.) – que apresenta as funções de três classes sociais: os governantes, os guardiães e os produtores. Nesta diferenciação de classes, apontavam-se diferentes tipos de educação: “a dos produtores, que ocorre no local de trabalho como aprendizado técnico; a dos guardiães-guerreiros (*phýlakes-polemikoi*), destinada a favorecer a formação da coragem e da moderação; a dos governantes-filósofos, que é formação especulativa através da dialética”. (CAMBI, 1999, p. 90).

Aqueles que se tornariam governantes deveriam estar aptos na dialética, cujo estudo poderia durar vários anos. A valorização deste saber, semelhantemente, pôde ser observado nos estudos matemáticos os quais estavam a serviço da dialética, como destacou Cambi (1999, p. 90) ao tratar da formação dos governantes sob a perspectiva platônica:

---

<sup>16</sup> Entenda-se aqui a Aristocracia como classes detentoras de elevado poder político e econômico, que viviam de renda ou riquezas acumuladas, como a nobreza por exemplo. O estilo de vida dos aristocratas compunha um modo próprio de se vestir e falar, distanciando-se dos trabalhos manuais ou do comércio. Quando a classe burguesa surgiu, mesmo ligada ao comércio, em muitas vezes, buscava se aproximar ou imitar o perfil aristocrático.

Disciplinas como a aritmética, a geometria, a estereometria, a astronomia e a harmonia são preparatórias para a dialética, por habituarem a pensar em abstrato e a direcionar-se para a unidade, se estudadas no seu aspecto teórico: elevam a alma para os princípios e para a contemplação. (CAMBI, 1999, p. 90).

O estudo de saberes matemáticos, atualmente, nos remeteria aos aspectos mais pragmáticos, contudo aquele presente na formação de governantes, teorizada por Platão, era tido como caminho necessário em busca da aquisição de estilo, bem como, formação do hábito de abstrair.

O pensamento direcionado ao homem e, sobretudo, à cultura da *humanitas*<sup>17</sup>, na civilização grega da Antiguidade, teve destaque no período conhecido como Helenismo, no qual a educação idealizada era aquela baseada nos valores culturais e morais responsáveis pela diferenciação entre o homem “heleno” e os “bárbaros” ou brutos. Estes últimos seriam desprovidos desta cultura do “homem inteiro”. Até mesmo o ensino secundário organizado na época helenística era uma espécie de síntese da expressão cultural humanista – no sentido histórico-literário:

Na escola secundária – cujo início se dava aos doze anos -, a gramática era colocada no centro e o docente (*grammatikos*) a ensinava ditando regras e preparando exercícios; depois eram dados alguns princípios da retórica e da lógica, aplicados aos estudos da literatura. “Examinavam-se trechos escolhidos palavra por palavra, precisando sua classificação, etimologia, flexão, uso literário, referências clássicas, explicações de formas raras”; depois “acompanhava-se a práticas da composição ou *mimeses*” compondo orações segundo os modelos literários. Um espaço central era atribuído também à matemática, seguindo os *Elementos* de Euclides. Depois, passava-se à *ephebeia*, período de dois ou três anos em que não se fazia mais preparação militar, mas se formava o caráter, atividade desenvolvida no *gymnasion* [...] (CAMBI, 1999, p. 100, grifo do autor).

Diante do contexto abordado no fragmento supracitado, inferimos que o espaço reservado à matemática no ensino secundário helenístico teria finalidade semelhante àquela teorizada por Platão no que diz respeito à formação dos governantes da “cidade humorosa”, ou seja, estudar matemática contribuiria na articulação de pensamentos abstratos e, conseqüentemente, ampliaria as possibilidades de expressão e criação de argumentos.

Portanto, a organização do ensino secundário do período helenístico expressava a preocupação com a formação do espírito através do uso da palavra; preocupação esta que se estendeu à civilização romana, quando esta assimilou a cultura grega. E os romanos, por sua vez, contribuíram na disseminação desta cultura no Ocidente.

<sup>17</sup> *Humanitas* é uma palavra latina, cujo significado em Dicionário de Latim é o seguinte: “Humanidade; benevolência; benignidade; civilidade; instrução; educação; afeição; graça; delicadeza”. (QUEIROZ, 1961, p. 175). Já Cambi (1999, p. 94) delimita *humanitas* como “valorização da humanidade mais própria do homem posta em exercício pela assimilação da cultura que exalta seu caráter de universalidade”.

Quando a vida romana foi helenizada, ou seja, a “Paideia grega” se expandiu em Roma, o grego foi considerado como língua dos romanos letrados. No entanto, a assimilação da cultura grega não ocorreu sem resistências. A este respeito, Cambi (1999, p. 107) sublinha que grupos sociais e políticos mais conservadores concebiam a cultura grega como uma forma de “corromper os jovens e atacar a ordem social dos romanos”<sup>18</sup>. Além disto, é importante observar que Roma não absorveu integralmente a educação grega, pois adaptações foram feitas, inclusive, a educação romana é considerada mais utilitária em relação à grega:

Na Grécia, o trabalho manual tinha sido radicalmente desprezado e oposto ao ideal da vida contemplativa (visto como o mais próprio do homem livre) e por isso confiado aos escravos; em Roma, os artesãos foram e permaneceram predominantemente homens livres ou libertos e entre eles se desenvolveu com muita força a ideologia do trabalho [...] (CAMBI, 1999, p. 115).

Apesar da presença de práticas educativas manuais ou braçais entre alguns grupos romanos (a saber: os artesãos), na Roma antiga, a educação ligada à gramática e à retórica era tida como própria para a classe dirigente<sup>19</sup>. O modelo ético-pedagógico romano estava atrelado ao respeito à superioridade da tradição republicana, às leis, as autoridades e aos costumes. Em outras palavras, era uma legitimação de grupos oligárquicos<sup>20</sup>.

O conceito de formação humana expunha o seu valor pedagógico em relação a uma concepção de homem e de suas relações com a tradição cultural e educativa, para a qual a atividade mais importante estava vinculada à comunicação, particularmente a linguagem como instrumento de consciência e ação. Sua capacidade de colher e de exprimir a natureza humana será mais visível nos textos de Cícero – considerado mediador entre a cultura pedagógica grega e a romana. Com ele, o desenho pedagógico que emerge de sua reflexão tem na retórica uma síntese de saberes filosóficos e de empenho cívico. O orador, por exemplo, é a expressão máxima dessa formação:

[...] é uma figura de grande relevo na cultura romana porque desenvolve uma função pública gratuita, advogando causas civis: a vitória em uma causa importante e a defesa de um personagem famoso eram elementos que lhe poderiam proporcionar celebridade e consenso, além de poder desfrutar de cargos na alta magistratura do Estado Romano. Compreende-se a importância assinalada no percurso de uma formação na qual a experiência e a prática do tirocínio foram associadas à consciência do direito público e do direito privado<sup>21</sup>. (BALDUZZI, 2003, p. 31).

<sup>18</sup> Nos capítulos subsequentes apresentamos discursos de resistência à educação humanista no Brasil e na Província das Alagoas oitocentista.

<sup>19</sup> Esta diferenciação entre a educação direcionada às classes dominantes e às classes subalternas será retomada ao abordarmos o século XIX do contexto brasileiro.

<sup>20</sup> O Governo Oligárquico originalmente é aquele denominado de “governo de poucos”.

<sup>21</sup> Tradução feita do original em italiano.

A figura do Orador romano – semelhantemente de grande relevância na cultura grega – correspondia ao homem considerado “capaz” de participar da vida social e política, como protagonista, a partir da sua fundamentação na retórica e nas Artes Liberais. Estas últimas expressões surgiram na Antiguidade, porém, tiveram o seu conceito expandido na Idade Média, quando se tornou sinônimo de estudo de excelência, cujas disciplinas eram segmentadas nos chamados: *trivium* (lógica/dialética, gramática e retórica) e *quadrivium* (aritmética, música, geometria e astronomia).

Segundo Durkheim (1995 [1938], p. 52), o terceto inicial “tinha por objeto ensinar à mente a própria mente, isto é, às leis as quais obedece ao pensar e expressar seu pensamento, e, reciprocamente, as regras as quais deve sujeitar-se para pensar e expressar corretamente.”. E completa (DURKHEIM, 1995, p. 55): “o *trivium* correspondia antes a nosso ensino secundário”. Com relação ao *quadrivium*, este é classificado como “[...] uma espécie de ensino não obrigatório e de luxo, reservado para uma pequena elite de especialistas e iniciados.” (DURKHEIM, 1995, p. 53).

Como mencionamos anteriormente, na Idade Média houve expansão do conceito de Artes Liberais. No entanto, ao longo da história, este período foi classificado como “séculos de trevas” ou mero intermediador entre dois outros momentos históricos (Antiguidade e Modernidade). Tal concepção foi difundida pelos iluministas em virtude das (re)configurações sociais ocorridas na Idade Média, a saber: predomínio da agricultura, economia de subsistência, sistema político descentralizado, Feudalismo e Teocentrismo.

De acordo com a recente literatura, o período medieval compreendeu dois momentos: Alta Idade Média (Século V ao Século X) e Baixa Idade Média (Século XI ao Século XV), isto é, no total, são mil anos de acontecimentos e relações sociais, que não podem ser vistos como obscuros ou nulos culturalmente, pois, trata-se de uma época reveladora, a qual também contribuiu na construção da cultura e das tradições dos povos europeus e ocidentais.

Em termos da educação desenvolvida na primeira fase da Idade Média, esta pode ser caracterizada, segundo Cambi (1999, p. 150), como “estática e uniforme ao redor da fé cristã e da Igreja católica”, em meio a uma sociedade predominantemente “oral e visual”. Em síntese, no período medieval, o Humanismo está ligado, sobretudo, à hegemonia cristão-católica: religião anteriormente oficializada pelos romanos em seu Império. Tal hegemonia se manifestava no poderio econômico e social adquirido pela Igreja. Em termos culturais, esta força teve repercussão na expansão do latim como língua oficial da Igreja e dos letrados.

Neste contexto é válido também atentarmos para o aspecto dual da educação da Alta Idade Média:

Nessa sociedade hierárquica, também, a educação se organiza em formas diferentes, geralmente contrapostas: se, de um lado – nas aristocracias, ela se refina, se formaliza, se ritualiza (pense-se na cultura literária e ligada ao castelo, à Cavalaria, às Cruzadas, à mulher idealizada tanto pelos trovadores como pelos praticantes do novo estilo) e remete aos modelos clássicos (Virgílio em primeiro lugar), nutrindo-se de antigos mitos (de Tróia, de Enéias, etc); de outro, [...] a popular mergulha nessa realidade, carrega-se de realismo, articula-se em conhecimentos técnicos (do fazer), e contrapõe-se àquela outra, separada e artificial, das classes altas [...] (CAMBI, 1999, p. 150-151).

Na dualidade anteriormente relatada, podemos observar que o aprendizado da elite da Alta Idade Média estava voltada à cultura literária e, em contraponto, a educação das classes subalternas compunha os saberes manuais. Na época conhecida como “Baixa Idade Média”, a ascensão das classes burguesas, também, trouxe repercussões para a educação, sobretudo, no traçado de aspectos que implicaram na formação da sociedade moderna. “Os artesãos igualam-se às classes camponesas quanto à condição de vida, enquanto as camadas superiores da classe burguesa fundem-se com as antigas classes dominantes – nobreza, clero regular e alto clero secular.” (NEVES, 2006, p. 29) E nesse contexto, o intelectual medieval desapareceu, dando lugar a outro personagem no cenário cultural: o humanista.

No que denominamos como Humanismo medieval, neste retorno à Paidéia greco-romana, mencionamos, semelhantemente, alguns aspectos presentes no chamado “Renascimento Carolíngio” o qual se estendeu do século IX ao XI. Segundo Durkheim (1995 [1938], p.67), o sistema de ensino deste movimento foi uma tentativa de abranger “a totalidade dos conhecimentos humanos”, isto é, ser “enciclopédico”; todavia, o que ficou em evidência foi um pequeno número de disciplinas que faziam parte do *trivium* (gramática, retórica e dialética). Contudo, dentre as três disciplinas que o compunham, aquela que dispunha de maior destaque era a gramática.

A dialética por determinado tempo foi vista com maior desconfiança por parte dos religiosos, em virtude de sua origem pagã. Nesta perspectiva, para Durkheim (1995 [1938], p. 67), a época carolíngia é a idade da gramática. Esta era considerada a base para as outras ciências, a qual, segundo o referido estudioso, compôs a preparação para uma cultura lógica, pois o estudo da gramática não tinha por objetivo explicar regras tradicionais da língua, mas mostrar a sua relação com os pensamentos e leis da época.

É importante salientarmos que esta “gramática” tida como ciência por excelência, na época carolíngia, não corresponde ao estudo da língua materna francesa, mas alude ao latim



como língua de referência para estudo, já que correspondia à língua oficial da Igreja e dos letrados medievais. Logo, o Humanismo na época medieval estava atrelado à Teologia. Contudo, como um movimento originalmente pagão estaria vinculado à religião? – aspecto sobre o qual discorreremos mais à frente.

Quando aquele movimento intelectual começou a penetrar nas universidades, expandiu-se a partir das áreas de estudo os quais eram mais distantes da Teologia e tinham proximidade com as Artes Liberais, sobre as quais comentamos anteriormente. Neste contexto de formação havia o destaque para o estudo da gramática e retórica, pois, “a gramática sempre foi considerada a chave e a porta de entrada para as outras artes eruditas” (HILSDORF, 2006, p. 61).

Mencionamos a inserção do movimento humanista nas universidades medievais. No entanto, é importante destacar que esta abertura iniciou em ambiente externo à universidade. Assim, os pensionatos tiveram uma contribuição fundamental na estruturação do que viria a ser constituído enquanto colégios humanistas. Nesta perspectiva, conforme Hilsdorf:

Desde os tempos da atuação dos mestres-livres e das escolas episcopais existiam hospedarias gratuitas para bolsistas e alunos pobres, que não podiam pagar alojamento ou instalar um local permanente de residência pois isto implicava pesadas despesas com a criadagem para cuidar da montaria, comida, lavagem de roupa, além de mobiliário e materiais de ensino. Como muitas dessas casas acolhiam também os professores, que em troca repassavam as lições ou preparavam os alunos para seguir os cursos das universidades, logo, passaram a funcionar como pensionatos que eram também lugares de ensino bem completos: neles, todos os autores podiam ser estudados (lidos) por todos os alunos (*co-legere* = ler em conjunto, ler ao mesmo tempo). (HILSDORF, 2006, p. 62)

A partir dos escritos da autora supracitada, fica em evidência que ao longo do século XV os pensionatos foram se organizando como instituições preparatórias para a universidade, quando começaram a trabalhar com as sete artes liberais, isto é, a referida autora mostra a contribuição dos pensionatos na constituição do ensino secundário ocidental atrelado à tradição humanista. Em contrapartida, Durkheim (1995 [1938], p. 100) mostra que a Faculdade de Artes Liberais correspondia ao que era chamado de ensino secundário. Nesse sentido, classifica-a como espaço preparatório para as demais faculdades (Teologia, Direito e Medicina), cuja cultura foi considerada “desinteressada”, pelos modernos, semelhante aos liceus de sua época.

Esta cultura propedêutica teve seu apogeu no final da Idade Média, quando ocorreu o chamado “Renascimento” cultural, no qual, segundo Cambi (1999, p. 222) “estão as grandes

transformações políticas, sociais e culturais que, iniciadas no século XIV e até mesmo antes, fazem sentir seus efeitos nos séculos seguintes”.

O protagonismo do Humanismo em colégios secundários não ocorreu de forma imediata com a renovação educativa italiana, pois, “Quase um século separa os mestres humanistas italianos dos meados dos *Quattrocento* e a floração das instituições escolares que nos fins do *Cinquecento* tomavam os *studia humanitatis* como a base de sua cultura.” (HILSDORF, 2006, p. 55). Nesta perspectiva, qual o motivo para este distanciamento temporal? De acordo com Hilsdorf (2006), isto se explica com as instituições escolares da cultura medieval, sejam universitárias, dos mestres-livres, sejam antigas escolas eclesiásticas, “todos os ramos de estudo permaneciam ainda no final do século XV atrelados à Teologia e rejeitavam os programas humanistas como Vergerino, Palmieri, Guarino e Vittorino, radicalmente antimedievais, ainda que atravessados pelas sobrevivências cristãs”. Contudo, posteriormente, a Igreja – grande influenciadora da educação medieval – adequou o Humanismo aos seus interesses.

Neste contexto de “fermentações” e “efervescências sociais”, com a passagem do Feudalismo para o Capitalismo, a burguesia em formação desejava para os seus filhos uma educação esmerada; todavia, como seria tal educação? Estaria ligada às atividades contábeis e mercantis? Não, pois segundo Bencostta (2007, p. 150), a educação do século XVI era direcionada à formação de dirigentes e buscava na Antiguidade Clássica o modelo, o conteúdo e a cultura. Logo, a burguesia buscou imitar o modelo de educação típico da nobreza ou Corte.

Em meados do século XVI, ao ser escolarizado, o Humanismo deu origem ao que se constituiu como ensino secundário moderno, o qual corresponde ao atual nível de ensino intermediador entre Ensino Fundamental I e as Universidades. Dentre os contribuidores do processo de institucionalização dos saberes humanistas, mencionamos os pensionatos e as Faculdades de Artes. Entretanto, outro elemento foi igualmente importante na disseminação destes saberes herdados da cultura antiga: a Corte.

A Corte correspondia ao espaço onde estava o soberano e todos aqueles que o cercavam. Neste sentido, fazia-se imprescindível a organização de aprendizagens para a manutenção dos prestígios do príncipe. Compor este grupo significava, também, representar e desfrutar de poder político e cultural à época.

A partir da obra *Galateo* de 1550, a qual educou príncipes e poliu os costumes de membros das cortes europeias do final do século XVI, Hilsdorf (2006) apresenta os saberes considerados como ideais para um cortesão poder servir bem ao seu príncipe:

[...] escrever e falar o latim e o italiano, praticar a pintura, a música, a dança e a caça, exercitar o corpo na natação, equitação, corridas, saltos, lutas e jogos, ser destro na arte da conversação para entreter o soberano, ter boas maneiras de higiene, ser destro nas artes da guerra, amar a beleza, a mulher, e cultivar a vida conjugal e familiar. (HILSDORF, 2006, p. 57)

É evidente que o “humanismo-cortesão” acima citado mantinha distâncias em relação aos primórdios do Humanismo, pois, como afirmou Hilsdorf (2006, p. 57), abandonou as valorizadas Artes Liberais com ênfase no domínio da linguagem, para se deslocar para as “formas mundanas de conduta”. Por outro lado, em busca por uma vida “elegante”, em dado momento, quando o Humanismo estava em destaque, este foi propagado nas cortes europeias através da

Circulação pelos estudantes e professores que iam e vinham entre as instituições de ensino, impressos humanistas, pelos manuais de formação cortesã, e pelos eclesiásticos praticantes ou simpatizantes dos humanistas, e também pelos casamentos entre as famílias cortesãs, que se deslocavam fazendo-se acompanhar de letrados humanistas empregados como escrivães, secretários, notários e historiógrafos, encarregados de redigir as genealogias das casas reinantes. (HILSDORF, 2006, p. 59)

Esta mobilidade das cortes contribuiu para a expansão do Humanismo na Europa, todavia, tal deslocamento fez com que a cultura cortesã não influísse imediatamente no desenvolvimento da educação escolarizada.

Falar em sociedade de Corte é remeter-se, também, à obra “O processo Civilizador - formação do Estado e Civilização”, do pensador Norbert Elias. O referido sociólogo destaca que durante a Renascença, a Corte foi se tornando o modelo e centro formador de estilo:

A mais influente das sociedades de corte desenvolveu-se como sabemos, na França. A partir de Paris, os mesmos códigos de conduta, maneiras, gosto e linguagem difundiram-se em vários períodos, por todas as cortes européias [...] A aristocracia absolutista centralizada da época, e adotou aquilo que se adequava às suas próprias necessidades sociais: maneiras e linguagem refinadas que a distinguiam das camadas inferiores da sociedade. (ELIAS, 1993, p. 17)

Logo os códigos de conduta e linguagens refinadas adotadas pelos cortesãos eram utilizados como instrumentos mantenedores do *status* e hierarquia social. E nesse contexto, vale salientar que corte e Igreja não se constituíam como elementos totalmente separados. Ambos dispunham de poder e tiveram influência na disseminação da tradição humanista. Eis o terceiro elemento que contribuiu para a expansão do Humanismo no contexto europeu: a Igreja. Neste momento, retomamos o questionamento anteriormente exposto: Como a Igreja se vinculou ao Humanismo - movimento cultural originalmente pagão?

Na abertura das cortes papais ao Humanismo, verifica-se a figura do cardeal Sadoletto (1477-1547), o qual manifestou apoio à ideia da Igreja assumir em suas instituições escolares “a orientação afetuosa e alegre praticada por Guarino e Vittorino e, no lugar da lógica silogística dos escolásticos, ensinasse a filosofia moral dos antigos, como queriam os humanistas”. (HILSDORF, 2006, p. 58). Contudo, de modo geral, não podemos afirmar que a Igreja Católica (enquanto instituição medieval) tenha aberto mão dos métodos escolásticos, ao contrário, é possível que nas adaptações do movimento cultural pagão, tenha unido Humanismo e Escolástica<sup>22</sup>. Do ponto de vista da Escolástica oriunda em Tomás de Aquino, por exemplo, esta era caracterizada por saberes memorizados, repetições, cuja palavra final era do mestre.

Para alguns estudiosos, esta aproximação da Igreja romana com o Humanismo teve como pano de fundo a preocupação em garantir a sua influência social, tendo em vista as ameaças do Movimento Protestante.

Nesse contexto, observamos que o Humanismo “renascido” na Itália percorreu os diversos povos da Europa, nos séculos XV e XVI, tendo respingos, inclusive, na educação proposta na Reforma Protestante, através da figura de Filipe Melanchthon (1497-1560). Falamos em “respingos”, todavia, Luzuriaga (1975, p.108) defende a ideia de que o movimento humanista da Renascença foi elemento contribuidor para despontar a Reforma religiosa, sendo a principal diferença entre ambos: “O Humanismo tem caráter antes intelectual e estético, enquanto na Reforma predomina o aspecto ético e religioso”.

Uma figura importante para compreendermos a relação entre Humanismo e Reforma Protestante, bem como suas implicações para a educação da época é Filipe Melanchthon<sup>23</sup>, intelectual que em diversas vezes é posto à sombra de Lutero nos recentes estudos. O curso biográfico de Melanchthon nos revela que a aproximação com a tradição humanista ocorreu desde a sua juventude, quando estudou com mestres e em Universidades que o fizeram se debruçar nas obras antigas e línguas clássicas (grego e latim).

A aproximação de Melanchthon com a Reforma Protestante ocorreu quando ele se tornou professor de Grego na Universidade de Wittenberg, em agosto de 1518, por indicação do seu tio – o famoso humanista J. Reuchlin (1455-1522). Nesta época, havia transcorrido

<sup>22</sup> Na vertente protestante, apesar de o reformista Lutero ser contrário à Escolástica, seu companheiro no âmbito educacional, Melanchthon, também apresenta defesa, em seus escritos, tanto dos saberes humanistas quanto dos escolásticos.

<sup>23</sup> Informações mais detalhadas a respeito das concepções educacionais de Filipe Melanchthon podem ser localizadas em TCC de nossa autoria: SILVA, Fabrícia Carla de Albuquerque. **As concepções pedagógicas de Filipe Melanchthon nas Fermentações do Século XVI**. Maceió – AL, 2010. 53 f. (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia).

aproximadamente um ano da publicação das Noventa e Cinco Teses por Lutero fixadas à porta da Igreja de Wittenberg – ação tomada como marco da Reforma Protestante.

O discurso “*De Corrigendis Studiis Adolescentia*” (1518) marcou a posse do professor Melanchthon na Academia de Wittenberg, pois neste momento o referido intelectual apresenta a sua proposta de educação aos jovens:

[...] recomendando o estudo da literatura clássica, chamando de “homens rudes e incultos” àqueles que consideravam os clássicos mais difíceis do que úteis. Advertiu que o Direito, a Medicina e a Teologia sofreram com o declínio dos estudos clássicos, e enfatizou que a boa literatura foi substituída pela má e que toda a vida pública e privada era beneficiada pelo estudo da história. (SILVA, 2011, p. 25).

A proposta educacional de Melanchthon, direcionada aos jovens, tinha como meta o resgate dos saberes antigos, no qual a retórica e a literatura greco-romana tinha fundamental importância tanto na esfera religiosa quanto na administração pública. Esta última finalidade nos remete aos escritos do espanhol Luzuriga (1975, p. 110), o qual menciona que as escolas secundárias ou latinas da Alemanha, no final do século XVI, eram direcionadas à burguesia e tinham um caráter simultaneamente humanista e religioso, cuja finalidade girava em torno da preparação para cargos eclesiásticos e profissões liberais.

Em sua proposta pedagógica direcionada ao ensino secundário do século XVI, denominada de “*Ratio Studiorum Praescripta Andreae Polono a Philippo Melanchthone*”<sup>24</sup>, Melanchthon apresenta a André Polônio atividades que deveriam ser seguidas pelos secundaristas durante os sete dias da semana e nos três horários diários. Nestas atividades, observamos que o dia deveria iniciar com a leitura de um capítulo na ordem do Antigo Testamento, perpassando a leitura de autores clássicos semelhantes ao proposto no *Ratio Studiorum*<sup>25</sup> católico, bem como, a leitura de autores modernos, disciplinas - como Aritmética e Astronomia - ligadas ao *quadrivium* e finalizando o dia com a leitura de um capítulo do Novo Testamento em língua latina e grega.

Outros personagens que tiveram influência na educação europeia e que propuseram reformas na Igreja católica romana foram os Irmãos da Vida Comum. Estes compunham uma

<sup>24</sup> Tradução: Programação de Estudos Proposta a André Polônio por F. Melanchthon.

<sup>25</sup> A adequação do Humanismo à fé católica foi expressa pelos jesuítas, no *Ratio Studiorum*. Segundo Saviani (2007, p.50), a *Ratio Studiorum* pode ser definida como: Plano geral de estudos implantado nos colégios da Ordem jesuítica em todo o mundo, a qual foi promulgada em 1599. O referido autor completa informando que este plano possuía 467 regras, as quais cobriam as atividades dos agentes envolvidos neste ensino. Além disto, destaca duas características deste plano: universalista (padronização) e elitista (excludente, pois era destinado apenas aos filhos de colonos). Este plano começava com o estudo das Humanidades, chamados de “estudos inferiores”, que correspondiam ao ensino secundário. Abrangia cinco disciplinas: retórica, humanidades, gramática superior, gramática média e gramática inferior. E em sequência, estes estudos compunham os “estudos superiores” – cursos de Filosofia e Teologia (SAVIANI, 2007, p. 56).

comunidade cristã fundada por Groote (1340-1384), na Europa Setentrional. De acordo com Eby (1970, p.13) esta “Irmandade criou as únicas reformas duradouras do século XV” e defendia a “renovação da pregação e volta à simplicidade e boa vontade dos dias apostólicos”. Em relação às suas influências educacionais: seus integrantes encorajavam “o ensino do latim e do grego, abriram o caminho para o incremento da erudição”. (EBY, 1970, p. 13).

Do ponto de vista escolar, Hilsdorf (2006) destaca a similaridade da organização dos colégios de arte da Irmandade com os humanistas italianos, pois, “ordenavam os conteúdos em etapas de estudo como os humanistas italianos, agrupando os alunos em oito grupos ou classes<sup>26</sup> segundo a ordem dos conteúdos”. Com relação aos conteúdos oferecidos, a referida autora menciona que “permaneceram presos aos métodos e saberes escolásticos: ensinavam humanidades, da gramática (8ª classe) até a filosofia (2ª classe), mas culminando com a dialética e a teologia (1ª classe), que não pertenciam ao programa humanístico”. (HILSDORF, 2006, p. 64).

Quando os estabelecimentos dos Irmãos da Vida Comum foram suplantados, durante o século XVI, por colégios de artes liberais, estes últimos,

[...] além de manter a organização do pensionato-internato privado e a ordenação dos conteúdos em classes, abandonaram os saberes e os métodos escolásticos e passaram a adotar apenas o conjunto dos saberes e dos métodos humanísticos: a gramática, a retórica, a poesia, a história e a filosofia moral, estudadas pelo método filológico-histórico, e completadas pelos textos da Igreja, as artes do *quadrivium*, a música, a dança, os exercícios físicos e as formas de convivência social. (HILSDORF, 2006, p. 65, grifo da autora).

Os métodos mantidos nos colégios de Artes Liberais, como citados no trecho acima, remetem-nos ao reformista protestante Melanchthon, para o qual “o pedagógico pertencia ao âmbito das artes liberais” (RIETH, 1997, p.37). Outro aspecto relevante é o afastamento da Escolástica, porém, isto não foi observado em escritos do reformista Filipe Melanchthon, o qual em seu discurso “Equidade e Direito Estrito” destacava os benefícios dos exercícios

---

<sup>26</sup> Estes estabelecimentos dos Irmãos apontam para uma das heranças da cultura humanista ao ser institucionalizada: a divisão em classes ou seriação dos estudantes. Nos colégios humanistas parisienses, a seriação compõe um dos seus quatro pontos integradores. No início do século XVI, quando Inácio de Loyola era estudante de artes (1528-1535), nos colégios parisienses de *Montaigu* e *Sainte-Barbe*, “o modelo de ensino praticado nestes colégios compreendia quatro pontos: a convivência de professores e estudantes como recurso de educação moral; os exercícios sistemáticos de revisão dos estudos e os debates públicos semanais indicadores do aproveitamento nos estudos; a proibição de frequentar arbitrariamente as aulas dos professores; e a divisão dos alunos de latim e grego em grupos ou classes, segundo nível de instrução e idade”. grifo nosso (HILSDORF, 2006, p. 68). Além da seriação, a partir de Durkheim (1995, p. 32) podemos verificar outras características das primeiras escolas cristãs as quais perpetuaram na Modernidade, tais como: os estudos reunidos em um mesmo local, numa tentativa de submeter os estudantes à mesma influência moral (desempenho de seu papel na vida), o que diverge do tipo de ensino desenvolvido na Antiguidade – época em que “o aluno recebia sua instrução de professores diferentes uns dos outros e sem nenhuma ligação entre eles”. Ou seja, na época Antiga, o estudante se deslocava até a casa do professor de cada matéria.

escolásticos, que para ele, “coibiriam determinados males” (RIETH, 1997, p.37). Logo, na abertura ao Humanismo, por parte das instituições que dariam origem ao ensino secundário moderno, não há como generalizar o afastamento ou a aproximação completa dos seus conteúdos e métodos com a Escolástica.

Diante do exposto, podemos afirmar que católicos e protestantes<sup>27</sup> ao abrirem as “portas” para o movimento humanista não o fizeram da mesma forma e nem “fielmente” às origens deste movimento cultural, já que originalmente este era laico. Nesse sentido, quais seriam as diferenças entre as duas abordagens?

Primeiramente, é importante lembrar que estas duas vertentes religiosas tentaram introduzir seus respectivos dogmas, na perspectiva humanista de ensino. Neste sentido, várias formas de “humanismo” foram praticadas no ensino, considerando o que introduziram os cristãos em seus colégios, bem como, aqueles de vertente iluministas nas instituições que se tornaram públicas a partir do século XVIII.

Com relação às especificidades educacionais nas abordagens protestantes e católicas, alguns pontos podem ser apontados, a saber: os jesuítas, por exemplo, consideravam a preleção como ato de excelência, enquanto os protestantes exaltavam a palavra escrita e impressa; além disto, os primeiros valorizavam os internatos e os segundos, os externatos. (HILSDORF, 2006, p. 70).

Marcus Levy Bencostta (2007)<sup>28</sup> também trouxe apontamentos sobre a divergência de proposta pedagógica entre colégios jesuíticos e protestantes calcados na tradição humanista. A partir deste pesquisador, pode-se verificar que as diferenças são secundárias entre estas duas vertentes religiosas no âmbito educacional, pois nos jesuíticos, praticamente, estudava-se apenas latim e a organização possuía uma regra única (*Ratio Studiorum*). E os colégios protestantes dispunham do estudo do grego, hebreu e latim, organização autônoma e escolha mais diversificada de autores da Antiguidade (BENCOSTTA, 2007, p. 149).

De forma mais detalhada, incluindo algumas divergências em relação ao que o autor acima explicitou acerca do ensino de línguas, com base em Margolin<sup>29</sup>, Hilsdorf (2006, p. 72)

---

<sup>27</sup> Com relação à apropriação do ensino humanista pelas duas vertentes religiosas até o atual desenvolvimento da pesquisa, não foi possível localizar documento contendo vestígios da influência/atuação direta do protestantismo de forma sistematizada ou institucionalizada no ensino secundário brasileiro, embora, no contexto europeu existam registros de colégios fundados tanto por protestantes quanto por jesuítas.

<sup>28</sup> A comparação feita pelo autor, também, foi destacado em um artigo de nossa autoria, apresentado no XX EPENN: SILVA, F. C. A. ; MADEIRA, M. G. L. . **Apontamentos Iniciais sobre a Tradição Humanística no Ensino Secundário Alagoano do Século XIX**. Manaus, 2011.

<sup>29</sup> MARGOLIN, J. C. **A Educação no Tempo da Contra-Reforma**.

traz um quadro que ilustra algumas diferenças entre os saberes escolares presentes em colégios protestantes e jesuítas:

**Quadro 1 - Saberes escolares nos colégios protestantes e católicos**

CATÓLICOS (Jesuítas)	PROTESTANTES
<p>_ <b>Gramática Latina</b> (3 a 5 classes): Cícero – <i>Epistolae</i> (Cartas Familiares), <i>De amicitia</i>, <i>De senectute</i>, Ovídio – <i>Tristes</i>; Catulo; Tibulo; Propércio; César; Salústio; Tito-Lívio; Quinto-Cúrcio; Horácio – “Arte Poética”; <i>Odes</i>; Virgílio – “Eneida”, “Geórgias”, “Éclogas”.</p> <p>_ <b>Grego</b>: Esopo; Luciano; Isócrates; São Basílio; Platão; Sinésio; Teógnis; Aristófanes – <i>Plutus</i>; Gregório Naziazeno.</p> <p>_ <b>Humanidades</b>: (1 classe): literatura, verso e prosa, história, geografia.</p> <p>_ <b>Retórica</b> (1 classe): Cícero – <i>Rhetorica ad herenium</i>; Quintiliano – <i>Istitutio oratoria</i>.</p> <p>_ <b>Filosofia</b> (2 ou 3 classes): Aristóteles.</p>	<p>_ <b>Classes elementares</b>: alfabeto latino, leitura e escrita, contas, doutrina e cânticos.</p> <p>_ <b>Gramática</b>: classe dos “donatistas” – regras da gramática latina, sentenças em versos das formas da linguagem. Classe dos “gramáticos” – toda a gramática, trechos literários clássicos (Virgílio, Cícero, Erasmo, Vives).</p> <p>_ <b>Ginásio</b>: classe dos <i>metrici</i> – exercícios de retórica e poética usando o metro grego. Classe dos <i>historici</i> – grego, dialética, ciência aristotélica, filosofia.</p>

Fonte: Hilsdorf, 2006, p.72.

Segundo Hilsdorf (2006, p. 69), a Igreja teria “o conhecimento dos autores clássicos na sua base, mas não no seu alvo”. Então, questionamos: Qual seria o alvo ou meta principal dessa união entre religião e Humanismo? Nas palavras da autora, os colégios humanistas atravessados tanto pela Reforma quanto pela Contra-Reforma funcionavam como “Igreja Paralela” ou “microcosmo da Igreja” (HILSDORF, 2006, p. 75). Logo, tal relação tinha a ver com a finalidade de propagação e fortalecimento da doutrina das igrejas católico-medievais e protestantes.

Outro intelectual que aponta a Igreja como mediadora da antiga tradição humanista é Durkheim (1995 [1938], p. 25). Usando de suas palavras, podemos afirmar que este intelectual se “remonta mais longe” e sublinha que o latim, oriundo da vida intelectual de Roma, tornou-se língua oficial da Igreja. Assim, os cânones da fé católica eram redigidos na considerada “língua-mãe”, a qual foi perpetuada entre os povos chamados de bárbaros, quando a doutrina cristã os alcançou.

Escolas de catequização das igrejas, escolas claustrais monásticas, eis o gênero muito humilde e modesto donde saiu todo nosso sistema de ensino [...] Em primeiro lugar, podemos entender agora por que o ensino permaneceu sendo por tanto tempo em nosso país, em todos os povos da Europa, aliás, uma coisa de Igreja e como um anexo da religião; por que, mesmo após o momento em que os professores deixaram



de ser padres, eles conservaram, entretanto – e isso por muito tempo – deveres sacerdotais (em particular o dever do celibato). (DURKHEIM, 1995 [1938], pp. 30-31).

Fica evidente que ao mesmo tempo em que mostra a relação entre o surgimento da educação formal e religião, Durkheim (1995 [1938]) também ressalta o motivo de fortes tradições religiosas, ligadas à escola, pois esta, de certa forma, foi vista como extensão da Igreja<sup>30</sup>. No trecho supracitado, o autor destaca a questão do celibato, o que lembra o estudioso alagoano Costa (1927), que no início do século XX defendia a ideia de que as professoras não deveriam casar<sup>31</sup>, ou seja, a docência deveria ser uma espécie de “sacerdócio”.

Diante do exposto, quais seriam as características de aproximação entre os renascentistas e o ensino secundário brasileiro? Como esses critérios de formação foram traduzidos para os colégios e liceus brasileiros? Quais seriam os aspectos adaptados e/ou modificados em relação à tradição humanista dos colégios europeus?

#### 1.1.1 Atuações religiosas, reformas e as matrizes humanistas no âmbito educacional do Brasil Colônia ao Brasil Imperial

Neste tópico, tratamos particularmente de um dos contribuidores para a manutenção da tradição humanista no ensino secundário brasileiro: a atuação de Ordens religiosas cristãs oriundas da Europa. Nesta perspectiva, inicialmente é necessário lembrar que o Brasil já esteve na condição de Colônia portuguesa. Os jesuítas tiveram considerável atuação na estruturação do que viria a se tornar a educação formal brasileira e chegaram ao Brasil em 1549, com o primordial objetivo de catequizar os habitantes daqui, bem como, expandir a língua portuguesa.

Os jesuítas compunham uma congregação religiosa conhecida como Companhia de Jesus, a qual fundou o seu primeiro colégio na França, em 1556. Nos colégios jesuítas, Loyola – criador da Ordem – procurou mesclar e modificar práticas vindas dos colégios de artes, dos pensionatos dos “Irmãos da Vida Comum”, bem como, dos *contubernia* humanistas. E tais

<sup>30</sup> Hisdorf (2006, p. 73-76) semelhantemente aponta a escola, entre os séculos XVI e XVIII, como signo religioso (“microcosmo da Igreja”), porém, acrescenta os seguintes motivos para o protagonismo dos colégios de Humanidades deste contexto: o interesse em formar uma clientela nobre e burguesa; práticas de leitura e escrita em meio à disseminação da imprensa; cuidar da eliminação do estudante andarilho – característico do período medieval.

<sup>31</sup> Artigo de Costa “Deve a Professora Casar?” publicado na **Revista de Ensino**, em 1927, e republicado no livro: COSTA, João Craveiro (1871-1934). **Instrução Pública e Instituições Culturais de Alagoas e outros ensaios**. Coordenação Editorial e apresentação de notas: Élcio de Gusmão Verçosa e Maria das Graças de Loiola Madeira. Maceió: EDUFAL, 2011.

adaptações não se restringiram aos colégios europeus, pois, reflexos chegaram “inclusive naqueles que seriam instalados nas colônias portuguesas”. (HILSDORF, 2007, p. 69)

Com relação à constituição dos colégios jesuítas no contexto europeu, Neves (2006, p. 33) a classifica como recuo, pois “o movimento da vida escolar é levado de volta onde estava há quatro séculos antes, isto é, dentro da própria Igreja Católica”. E apesar deste retorno, em meio a uma sociedade que caminhava em busca de novas organizações, o autor citado coloca que o sucesso dos colégios jesuítas foi imenso na Europa, a partir do século XVII. Isto tinha relação com a gratuidade dos referidos colégios, os quais recebiam doações “por todos os lados”.

Através do seu sistema de ensino, conhecido como *Ratio Studiorum*, os jesuítas procuraram extrair da cultura greco-romana os elementos que seriam mais adequados aos seus objetivos, isto é, numa espécie de garimpagem dos escritos da Antiguidade, “os jesuítas adaptaram elementos de um movimento cultural pagão aos ensinamentos fundamentados na religião católica” (SILVA, 2012, p. 105).

E nesta adaptação das obras clássicas, nos colégios jesuítas, podemos observar que houve aproximação entre as “Humanidades” e o que se constituiu como ensino secundário. A este respeito, Chervel e Compère (1999, p. 150-151) mencionam que na origem, os jesuítas denominaram de “Humanidades” os estudos que intermediavam aqueles de gramática e retórica, ou seja, “uma denominação própria para a Universidade de Paris, que será adotada na França, para os estudos secundários, nomeados também como estudos de poesia”.

No contexto brasileiro, a atuação jesuítica se estendeu por cerca de dois séculos (1549-1759), quando foram expulsos em 1759<sup>32</sup> pelo Marquês de Pombal. Há críticas à Reforma Pombalina no sentido de ter expulsado os jesuítas do Brasil, desestruturando, assim, o sistema de ensino oferecido e sem implantar imediatamente outro de forma sistematizada. Neste momento, para “compensar” utilizaram-se de “aulas régias”, as quais correspondiam a aulas isoladas, geralmente de Latim, Grego e Retórica.

Diante disto, primeiramente, levantamos a hipótese de que as falhas relativas à falta de um sistema de ensino mais consistentemente organizado no Brasil - que pudesse cumprir as intenções pombalinas iniciais de substituição do anterior a 1759 - contribuíram para a perpetuação de elementos da tradição clássica humanista a qual tinha sido adequada pela Igreja. Ou seja, a influência da referida tradição, difundida pelos jesuítas, foi marcante no

---

<sup>32</sup> Após o Alvará Régio de 28 de junho de 1759 foram estabelecidas aulas régias ou avulsas de Latim, Grego, Retórica, que incluía a poética e, depois de 1772, filosofia racional, as quais compunham o chamado ensino de Humanidades.

ensino secundário brasileiro e teria permanecido, apesar da expulsão desta Ordem religiosa, do território nacional.

Em contraponto a este pensamento, Pinho destaca que a própria Reforma Pombalina teve ação determinante na “implantação” desta tradição no Brasil: “Este modelo tinha como base a filosofia clássico-humanista, sendo usado na maior parte da Europa, principalmente na França, trazida para o Brasil pelas Reformas Pombalinas”. (PINHO, 2004, p.2). Tal ponto nos intrigou e, assim, questionamos: Qual a relação entre Reforma Pombalina e a manutenção da tradição greco-romana? Havia divergências entre os referenciais educacionais pensados durante a Reforma Pombalina para Portugal (metrópole) e o que foi implantado Brasil colonial? E como um movimento ligado ao Iluminismo – que pregava a laicidade - não impediu a perpetuação da religiosidade no âmbito educativo após a expulsão dos jesuítas?

Começemos por esta última indagação. Apesar da Reforma Pombalina estar vinculada ao movimento Iluminista que buscava a laicidade, o que se efetivou em território brasileiro pode ser denominado como “secularismo”, como diria Boto (2010), pois se por um lado o controle das instituições educativas saiu das “mãos” da Igreja, passando para a responsabilidade do Estado, por outro, a religiosidade não foi retirada das escolas. Nesta perspectiva, vale mencionarmos o comentário de Nunes (1999, p. 49):

Um dos objetivos da campanha de Pombal contra a Companhia de Jesus foi justamente retirar-lhe o monopólio da educação, o que era essencial às reformas que pretendia introduzir. Daí o Alvará de 28 de junho de 1759, reformando o ensino de Humanidades, que, [...], é uma síntese das ideias iluministas de Pombal, não um Iluminismo revolucionário, anti-religioso, anti-histórico, mas reformista, humanista, em que procura laicizar a estrutura da sociedade portuguesa, mantendo, porém, a religião. (NUNES, 1999, p. 49).

Logo, quando Pombal expulsou os jesuítas do Brasil, não significa dizer que ele buscava eliminar por completo a religiosidade do ensino, mas é possível que o problema de Pombal estivesse restrito a esta Ordem religiosa em virtude de questões políticas ligadas à insubordinação. A este respeito, lembramos a afirmativa de Seco e Amaral (2006, p. 7), as quais sublinham que o Alvará Régio, de 1759, “não impediu, a continuação do oferecimento de estudos nos seminários e colégios das ordens religiosas que não a dos jesuítas (Oratorianos, Franciscanos e Carmelitas, principalmente)”. Portanto, neste contexto, não foi excluída, da colônia brasileira, a influência religiosa e nem a educação baseada em matrizes humanistas.

Em contraponto, na referida época, em diversas nações da Europa Iluminista se buscava novos rumos para a educação, sobretudo, vinculando-a ao movimento industrial; inclusive, em Portugal, alguns intelectuais, que fundamentaram Pombal em sua reforma,

consideravam que a educação portuguesa, naquele momento, não estava se adequando a realidade e utilidade social.

Para a melhor compreensão dos aspectos acima mencionados acerca da educação sob a perspectiva Pombalina e suas repercussões para o ensino secundário no Brasil, acessamos dois documentos escritos no contexto da Reforma Pombalina: 1. “Instrucçoens para os professores de Grammatica Latina, Grega, Hebraica e de Rhetorica” [sic] – ordenadas pelo monarca português, em 1759, para uso nas escolas fundadas no Reino (Portugal) e seus domínios (colônias); 2. “Cartas sobre a Educação da Mocidade (1760)” – escrito por Antônio Ribeiro Sanches, intelectual que influenciou na Reforma Pombalina.

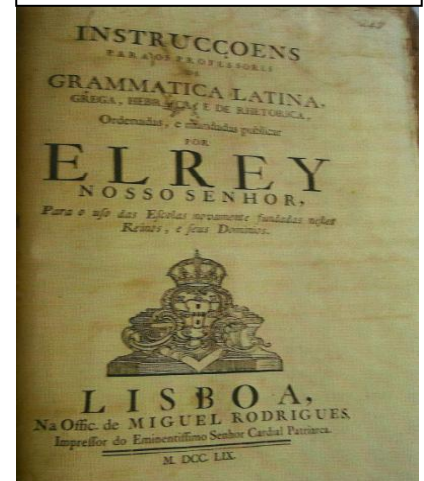
O primeiro documento supracitado foi assinado pelo Conde de Oeyras, título recebido por Sebastião José de Carvalho e Melo, o qual tempos depois foi condecorado como Marquês de Pombal. O parágrafo introdutório, desta fonte, apresenta a chamada “boa educação” e o ensino da Mocidade como meios para “se conservarem a união Christã, e a Sociedade Civil”. [sic] (OEYRAS, 1759, p.1). E perpassando tal finalidade, o estudo da Língua Latina foi colocado como princípio contribuidor.

As orientações para as aulas de Latim incluíam aspectos metodológicos, indicação das obras que deveriam ser adotadas, bem como, apontavam para posturas ligadas a fé cristão-católica.

A metodologia proposta para familiaridade do latim estava ligada a repetições, além das analogias ao estudo da Língua Portuguesa. A obra indicada como referência para este estudo foi a Gramática Latina reformada por Antônio Felix Mendes.

Por outro lado, o parágrafo XII, das instruções do Conde de Oeyras, expõe o tipo de obra cujo uso não deveria ser permitido no meio discente: “[...] Não consentirão que os estudantes uzem da Prosodia de Bento Pereira, pelo perigo, que há de se lhes imprimir logo nos primeiros annos a multidão de palavras bárbaras, de que esta chêa”. [sic] (OEYRAS, 1759, p.5).

**Figura 1 - Capa das Instruções para os professores das aulas régias de Gramática Latina, Grega, Hebraica e de Retórica (1759).**



Fonte: Fotografada por Dra. Maria das Graças de Loliola Madeira.

Local de acesso: Arquivo Publico Estadual de Pernambuco Jordão Emerenciano – APEJE, em 2012.

Acerca das orientações para o ensino de latim, no que diz respeito às posturas ligadas à religiosidade, o documento apresenta o professor como extensão na Igreja, quando obriga a seguinte atividade:

Como o principal cuidado do Professor deve ser nos bons costumes dos Discipulos, e que pratiquem fielmente quanto a verdadeira Religião, que professamos, nos ordena: Devem os Professores instruillos nos Mysterios da Fé, e obrigarlos a que se confessem, e recebam o Sacramento da Eucharistia [sic] (OEYRAS, 1759, p.7).

O aspecto de orientações ligadas à religiosidade aparenta certo paradoxo, tendo em vista que este documento estava inserido no contexto de Iluminismo, Reformas Pombalinas e expulsão dos jesuítas do território brasileiro. Isto nos remete a seguinte afirmativa de Nunes (1999, p. 46): “Se, muitas vezes, sua política foi contraditória, é que Pombal ainda estava preso ao passado, à estrutura social portuguesa vigente, que ele não modificou”. Assim, aqui voltamos ao ponto inicial, quando colocamos que apesar do Iluminismo buscar a laicização, mais adequado seria falarmos em secularização, nas Reformas Pombalinas, já que apesar do Estado estar à frente da educação, a religiosidade não foi retirada do seu cerne. Segundo Boto (2010, p. 283), nas sociedades modernas, “a religião deixa de ser a viga mestra da cultura, sua pedra de toque, e passa a ser um recurso auxiliar”.

As instruções para os professores de Grego e Hebraico semelhantemente apontam para aspectos eclesiásticos. O documento não apresenta orientações diretas a respeito de como os professores deveriam proceder nas aulas da língua hebraica, pois, no parágrafo X, o rei de Portugal havia confiado o estudo desta língua a algumas Ordens Religiosas.

No caso de justificativa para a “innegável” utilidade do estudo da Língua grega, ressaltou-se o seguinte: “O Testamento Novo, e muita parte do Velho, he quasi todo em Grego. Os Santos Padres, e os Concilios dos primeiros dez Seculos, são em Grego”. [sic] (OEYRAS, 1759, p. 9). Outro aspecto mencionado, que estaria imbricado a esta justificativa da utilidade do estudo da língua grega, seriam as obras de autores da Antiguidade os quais eram tidos como referenciais, dentre os quais, aqueles que escreveram em grego acerca do Direito Civil. Este retorno à Antiguidade diz respeito à busca do que se considerava como “mais polido e agradável” (OEYRAS, 1759, p. 12).

O caminhar neste estudo da língua grega deveria englobar o aperfeiçoamento do estudante na leitura clara, escrita correta, distinção de letras, sílabas e abreviaturas, além de momentos para tradução simultânea para o latim e para o português. Neste sentido, o documento orienta que os discípulos principiantes não deveriam utilizar livros que

acompanhassem a versão latina pronta, pois isto estimularia a ociosidade e negligência nos alunos.

O documento do Conde de Oeyras (1759) encerra com o enaltecimento do estudo de Retórica, sendo classificada como “mais útil” em detrimento da Gramática, pois,

Esta só ensina a falar, e a ler corretamente, e com acerto, e a doutrina dos Termos, e das Frases: A Rhetorica porém ensina a falarmos, e das Frases: Ordena os pensamentos, a sua distribuição, e ornato: E com isto ensina todos os meios, e artifícios para persuadir os ânimos, e attrahir as vontades. He pois a Rhetorica a Arte mais necessária no commercio dos Homens, e não só no Pulpito, ou na Advocacia, como vulgarmente se imagina. Nos discursos familiares; nos Negocios públicos; nas Disputas; em toda a occasiao, em que se trata com os Homens, He preciso conciliarlhes a vontade; e fazer não só que entendão o que se lhe diz; mas que se persuadão do que se lhes diz; e o aprovevem [sic] (OEYRAS, 1759, p. 13)

O fragmento acima mencionado demonstra que ensinar Retórica na perspectiva pombalina tinha por finalidade a formação de sujeitos com poder de palavra, isto é, aptos para persuadir outros indivíduos em prol de benefícios tanto para a área eclesiástica e Advocacia, quanto para o comércio. Logo, a Retórica estava apresentada como estratégia para a obtenção de vantagens sociais, em uma época em que se vislumbravam novas perspectivas econômicas. A ênfase que o Conde de Oeyras deu à utilidade da persuasão, enquanto elemento adquirido com o estudo da Retórica, remete-nos à Antiguidade, quando os sofistas eram vistos como mestres mais preocupados com a persuasão de seus ouvintes do que necessariamente propagar argumentos verdadeiros. Além destes personagens gregos, também, lembramos-nos do protagonismo dos oradores romanos.

Na busca do alargar de compreensão acerca da educação sob as perspectivas do movimento Pombalino, sobretudo, no que diz respeito ao que foi implantado no Brasil em comparação ao pensado para a metrópole portuguesa, consultamos um segundo documento: “Cartas sobre a Educação da Mocidade” de Antônio Ribeiro Sanches (1699 – 1782). Este intelectual foi um dos teóricos lusitanos, considerado como referencial político para Marquês de Pombal.

Acerca do contexto de escrita das “Cartas sobre a Educação da Mocidade”, Carlota Boto (2010, p. 286) faz a seguinte observação:

Quando soube que Pombal havia publicado o Alvará de 28 de junho de 1759, expulsando a Companhia de Jesus, Ribeiro Sanches teria se entusiasmado a redigir um trabalho sobre o tema da educação. Publicada em 1760, essa obra, sob o título *Cartas sobre a educação da mocidade*, constitui um importante opúsculo para se ter uma ideia do que foi, em matéria educativa, o Iluminismo no tempo e no território do Marquês de Pombal. (BOTO, 2010, p. 286).

O documento elaborado por Ribeiro Sanches, do qual estamos aqui tratando, foi escrito originalmente em 1760; porém, nos nossos comentários subsequentes iremos nos basear em uma versão publicada em 2003 pela Universidade da Beira Interior – Covilhã em Portugal.

Ao direcionar as “Cartas...” ao rei de Portugal, Antônio Ribeiro Sanches teve por finalidade traçar um panorama acerca da educação da mocidade desde a época de fundação de Escolas e Universidades portuguesas, bem como, trazer sugestões do que considerava como relevante para o estabelecimento de leis e reorganização do ensino no referido reino e suas colônias.

Neste contexto, Sanches (2003, p. 41) defende com veemência que nas colônias ou terras “Ultramar” – como denominara – deveria ser proibida a abertura de Escolas da língua latina, grego e Filosofia, pois, o acesso a tais conhecimentos pelos súditos nativos corresponderia à aquisição de “honras” e isto causaria “sumo prejuízo” ao Reino. Assim, o único objeto das Colônias deveria ser “a agricultura universal, e o comércio”. E, para o referido intelectual, as Colônias deveriam ser povoadas pelos seguintes grupos sociais:

Somente os Lavradores, os Pescadores, os Oficiais Mecânicos, os Professores das artes liberais, os Mercadores deviam ser os legítimos habitantes das Colônias, os Senhores das terras, engenhos, moinhos, fábricas, casas e outros bens de raiz. Deste modo não haveria Morgados, Bens eclesiásticos, Nobreza herdada nem estabelecida com terras. (SANCHEs, 2003, p. 41).

A proposta de Sanches em restringir a habitação das Colônias portuguesas, com o grupo acima citado, tinha como meta alcançar lucros financeiros para a metrópole, pois, esta seria o referencial para o qual os pais iriam encaminhar seus filhos no intuito de realizar os estudos de Latim, Teologia e Filosofia, bem como, para ingressar nas Universidades reais.

Com tal mobilidade dos jovens haveria a circulação de dinheiro em Portugal, vindo das colônias. Ou melhor, não só a circulação de capital, mas também dos próprios súditos, traria benefícios para a metrópole, “porque muitos nascidos no Ultramar educados assim no Reino se estabeleceriam nele, mandariam vir as suas riquezas; e nestas mudanças ganharia sempre a agricultura e o comércio” (SANCHEs, 2003, p. 41). Logo, a estratégia era fazer com que os jovens estudantes não sentissem apego à sua terra natal e, ao contrário, desejassem se instalar e contribuir com a prosperidade da metrópole portuguesa.

Dentre os ideais defendidos nas “Cartas...”, Sanches enfatiza acerca da retirada do poderio eclesiástico na oferta e organização da educação formal; assim, enaltece o monarca da época por “suprimir as Escolas que estavam no poder dos Eclesiásticos Regulares”

(SANCHES, 2003, p. 4) e sublinha o seguinte: “desde que no Reino se fundaram Escolas e Universidades, foi meramente Eclesiástica, ou conforme os ditames Eclesiásticos; e que todo o seu fim foi, ou para conservar o Estado Eclesiástico, ou para aumentá-lo”. (SANCHES, 2003, p. 1).

O poderio eclesiástico na instrução e costumes da mocidade portuguesa foi apontado por Sanches como saldo de privilégios concedidos à Igreja, em leis promulgadas em séculos anteriores, como por exemplo, aquela que isentava as terras pertencentes à Igreja de “todas as taças e tributos”. (SANCHES, 2003, p. 3).

Além destes privilégios econômicos, também, existiram as vantagens políticas, pois, o referido intelectual afirma que nos períodos em que a Europa estava permeada de invasões “bárbaras”, a preocupação maior era a formação de grupos militares, então, “Nenhum Secular tinha tempo de aplicar-se às letras, e eram raros naqueles tempos os que sabiam ler e escrever”. Logo, quando os príncipes necessitavam de ministros, juízes, advogados, entre outros cargos, precisavam recorrer aos Conventos e “Cabidos”, onde “achavam as pessoas que poderiam exercer estes cargos”. Contudo, não era finalidade dos primeiros mestres eclesiásticos ensinar conhecimentos ligados ao exercício de funções civis, pois, tinham por meta a formação de um “perfeito cristão” (SANCHES, 2003, p. 4).

A principal defesa de Sanches está voltada para o estímulo ao decreto de leis que contribuíssem com o Estado civil, através da chamada “utilidade pública e particular”. E para tal fim, a educação da mocidade era um instrumento fundamental. Em tal defesa, Sanches não criticou apenas os privilégios da Igreja, mas também, fez menção aos prejuízos causados ao Reino, em virtude dos privilégios dos fidalgos e Nobreza, pois estes semelhantemente contribuía para a segmentação de autoridade ou poder de mando na nação. E nesta perspectiva, acrescenta:

Pesa-me, Ilustríssimo Senhor, ser obrigado a dizer aqui sem reбуço, que naqueles Estados que têm por base a sua conservação no *trabalho*, e na *indústria*, não há neles nenhuma sorte de Súbdito mais pernicioso à sua harmonia, do que é um Nobre, ou um Fidalgo com os Privilégios que lhe permitem as nossas Ordenações. A Nobreza é essencial naquelas Monarquias Góticas como a nossa, enquanto dependia a sua conservação de conquistar e de subjugar os seus inimigos; mas logo que se acabou a conquista, logo que não houve que conquistar, é necessário que o Legislador mude as leis: o Estado que tem terras e largos domínios, e que deles há-de tirar a sua Conservação, necessita decretar Leis para promover o trabalho e a indústria, e derogar ou ab-rogar aquelas que se estabeleceram no tempo que adquiriam com a espada. (SANCHES, 2003, p. 26).

Portanto, fica evidente a partir do trecho supracitado que o principal objetivo político proposto por Sanches estava em consonância com a defesa de um Estado forte e centralizado



no monarca da nação portuguesa e, para atingir este fim, era imprescindível a formação de sujeitos que reafirmassem o fortalecimento do Estado civil, principalmente, no exercício de atividades ligadas ao trabalho e indústria. Assim, a educação da mocidade deveria servir como principal ferramenta.

Contudo, em meio à difusão de ideais iluministas na Europa, segundo Seco e Amaral (2006, p. 10), a Metrópole portuguesa só abriu perspectivas “para a penetração de um Iluminismo contido, científico na aparência”, pois estava submetido “à tradição cultural da imitação, memorização e erudição literária”.

Este embate entre saberes técnicos e humanistas chegou com força no século XIX. Outro contraponto no século oitocentista corresponde ao esforço em prol de ensino com características nacionalistas e afastamento gradativo da religião. Porém, nesta busca gradativa por laicidade, as matrizes religiosas ainda se mantiveram forte no nosso sistema de ensino como comentamos no trecho de um artigo de nossa autoria:

[...] a atuação de padres em situações tais como: lecionando no Liceu Alagoano, abrindo colégios primários e secundários, compondo bancas de exames escolares e concursos, dirigindo a instrução pública e redação de importantes jornais que circulavam a época, entre outras. Fora do magistério, destacavam padres proprietários de prestigiados jornais, tais como: padre Antônio José Costa (1817-1896), dono do conservador *Diário das Alagoas*. [...] (SILVA; ALBUQUERQUE; AMORIM e MADEIRA, 2011, p. 13).

Portanto, a expulsão dos jesuítas do Brasil e clamores por estudos mais científicos não impediram a influência dos religiosos católicos, nos anos subsequentes. Inclusive, como destacamos acima, na sociedade oitocentista da Província Alagoana existiam padres professores, bem como, padres donos de jornais – principais meios de comunicação e divulgação de ideais de classes detentoras de prestígio social. Contudo, a influência religiosa na Província alagoana não teve o seu despontar com a Ordem Jesuítica. Se a nível nacional, os jesuítas tiveram destaque na organização do primeiro sistema de ensino que se conheceu no Brasil; nas terras da Província alagoana, a ordem religiosa católica dos franciscanos atuou “na nossa formação mental”, como menciona Craveiro Costa (1983, p. 127).

Em meio a discursos que procuravam a laicidade, a influência da Igreja Católica na definição de conteúdos e métodos educacionais permaneceu forte, por muito tempo, na educação brasileira. Segundo Francisco Filho (2003, p. 162), no século XIX, a educação “foi marcada pelo esforço no sentido de efetivá-la como nacional”; assim, nesta época de expansão da escola primária (gratuita, universal e obrigatória), esta foi desligando-se “gradativamente” da religião.

No início do século XIX, no Brasil, dentre os acontecimentos que tiveram repercussão na educação, destaca-se com frequência, a chegada da família real portuguesa, a qual se instalou em terras brasileiras em 1808. A este respeito, Costa (2011, p. 31) traz a seguinte crítica: “D. João VI, é certo cuidou do ensino público no Brasil. Mas cometeu o erro de iniciar a obra educacional brasileira de cima para baixo. Em todo o país foram criados cursos de retórica, filosofia, latim, francês, matemática”. (COSTA, 2011, p. 31).

Diante do exposto, a ação de investir primeiramente no ensino secundário, no Brasil, certamente, esteve atrelada a visão de segmentação “entre o nível de ensino direcionado às classes subalternas e à classe com maiores posses econômicas. E nesta perspectiva, a elite procurou garantir, primeiramente, a instrução que lhe interessava” (SILVA, 2012, p. 107).

## **1.2 Classificações dos humanismos: imagens formadas a partir do século XIX**

Nos tópicos precedentes apresentamos uma discussão acerca das origens do movimento humanista, cujas sementes encontramos nas civilizações grega e romana, perpassando a Idade Média, Renascença e a Modernidade. Depois desta trajetória, sentimos a necessidade de apresentar algumas imagens formadas a partir do Século XIX, as quais classificam o Humanismo segundo o contexto histórico ao qual se refere.

Nesta perspectiva, nos pautamos nos escritos de Chervel e Compère (1999), que a partir do contexto francês, segmentam o Humanismo em três fases: Humanidades Clássicas, Científicas e Modernas.

As Humanidades clássicas são definidas, sobretudo, por uma “educação estética, retórica e semelhantemente moral e cívica” (CHERVEL e COMPÉRE, 1999, p. 150). No entanto, falar em *Humanidades clássicas* seria uma redundância, da mesma forma que “descer para baixo”, pois, “[...] as humanidades eram clássicas em essência e coincidiam exatamente com a noção de estudos clássicos.” (CHERVEL e COMPÉRE, 1999, p. 151).

A pleonástica expressão “Humanidade clássica” surgiu no final do século XIX, quando despontaram defesas em favor da modernização do ensino secundário; então, como forma de diferenciar as novidades, argumentava-se também em torno do “Humanismo científico” e “Humanismo moderno”. É de se imaginar que estas duas classificações teriam o mesmo significado; porém, as autoras tratam de forma distinta.

O chamado “Humanismo científico” era composto por disciplinas que proporcionavam aos alunos uma concepção de mundo sustentada pelo conhecimento de leis da matéria, ou melhor, aquisição de conhecimento de fatos a partir da verificação. Tal

proposta, segundo Chervel e Compère (1999, p. 165), apresentou lacunas em relação ao modelo anterior, devido a diversos aspectos que impediram os objetivos inicialmente elencados, dentre os quais, na tradição francesa, estava a supervalorização das matemáticas em detrimento das ciências experimentais. Além disto,

O modelo científico revela-se, ao menos em três pontos, inferior àquele a que visa substituir: a formação lingüística (aptidão para se expressar claramente), a formação moral (as relações do indivíduo com o grupo social) e a formação patriótica e cívica (uma cultura que as segure a continuidade histórica da sociedade). (CHERVEL e COMPÈRE, 1999, p. 166).

É provável que Chervel e Compère (1999), ao classificarem o modelo científico como “inferior” ao clássico, tenham utilizado tal expressão, não para desvalorizá-lo, mas, teriam a intenção de mostrar o distanciamento entre os objetivos deste e daquele modelo de humanidades.

Diante de tais circunstâncias, os autores destacam que houve indagação a respeito da real existência das chamadas “Humanidades científicas”. Entretanto, outra característica divergente entre o modelo clássico e o científico, é que no primeiro existia a presença de um único mestre, o qual acompanhava seus alunos durante o ano e às vezes durante vários anos; enquanto o segundo procurava diversificar e multiplicar os professores.

A respeito das “Humanidades Modernas”, Chervel e Compère (1999, p.166) destacam que estas se instalaram no ensino secundário francês em 1902, quando obteve igualdade de direito com o ensino clássico. A vertente “moderna”, semelhantemente, à “clássica” reivindicava o estatuto de produtora de cultura geral. Portanto, para os autores, a versão “moderna” extraiu das clássicas, a valorização do ensino das línguas e literatura, por meio dos exercícios de versão, tradução e de composição. Nesta perspectiva, substituíram-se as línguas antigas pelas denominadas “línguas vivas estrangeiras”, bem como, trocaram-se autores como Cícero e Virgílio por Shakespeare, por exemplo.

Tal rejeição das línguas antigas, no cenário francês, pôde ser observada desde o final do século XIX, quando o francês era o modelo da cultura escolar para o Ocidente, inclusive, para os liceus e colégios das províncias do Brasil. Estas renovações ocorreram de forma lenta e não uniforme na estrutura de ensino brasileiro, devido às condições sociais, culturais, econômicas e políticas de cada província. E na itinerante mudança do humanismo no âmbito escolar ao longo dos tempos, chama-nos atenção, em especial, o marco de institucionalização

do ensino secundário em Alagoas, em 1849: momento em que o programa ofertado<sup>33</sup> apresentava alguns traços de um humanismo mais moderno.

De modo geral, segundo Chervel e Compère (1999, p.169) as Humanidades têm por finalidade principal uma educação “liberal<sup>34</sup>, gratuita, desinteressada, isto é, desprovida de todo objetivo imediatista”. Assim, para conseguir se impor, as Humanidades modernas, procuraram seguir a mesma lógica: “[...] retardar para os alunos a hora da formação profissional”. Pode-se supor que ao utilizar o termo “gratuito”, os autores não tinham como objetivo tratar de isenção de custos, mas visavam enfatizar o distanciamento entre esta formação e o trabalho braçal. Até porque os colégios religiosos e não religiosos tinham altos custos para os pais, geralmente aristocratas.

Aqui no Brasil a realidade não era muito distante, no sentido dos custos para estudar. Pode-se citar a instituição pública Liceu Alagoano na qual, de acordo com Caetano e Lins (1997), o candidato a qualquer aula deveria pagar anualmente um montante correspondente a 6\$400 (seis mil e quatrocentos réis). No caso do colégio Pedro II do Rio de Janeiro, considerado como modelo para as demais instituições secundárias nacionais, o seu primeiro Regulamento (1838) faz menção à necessidade de pagamento e compra de um enxoval completo por parte daqueles que iriam estudar na referida instituição.

Em suma, para estudar no nível secundário era necessário fazer parte de uma família que pudesse manter as despesas. Entretanto, questionamos: O formato fincado na tradição humanista no ensino secundário do século XIX era aceito tranquilamente? Quais os argumentos das vozes contrárias a este modelo? Quais aspectos eram destacados nos embates acerca das matérias humanistas e utilitárias? – Aspectos que abordamos em seguida.

---

<sup>33</sup> A partir da Obra “Acréscimos e Retificações à História do Liceu Alagoano” de Abelardo Duarte (1963), fica explícito que o Liceu Alagoano ao ser inaugurado em 1849, ofertou inicialmente as cadeiras de: 1. Gramática Nacional e Análise dos clássicos portugueses; 2. Gramática Latina; 3. Gramática Francesa; 4. Gramática Inglesa; 5. Aritmética, Álgebra e Geometria; 6. Geografia, 7. Cronologia e História; 8. Filosofia Racional e Moral.

<sup>34</sup> No trecho citado, a palavra **Liberal** possui sentido diferente do propagado pelos liberais do século XIX Segundo Chervel e Compère (1999, p.165), “o mesmo adjetivo livre que legitimava as humanidades é [...] reivindicado em nome de outra concepção da liberdade, aquela do homem libertado de toda opressão [...] Esta encontra então adesão de todos os espíritos inovadores, quer seja recomendado pelo positivismo, como pelo kantismo ou pelo protestantismo liberal”.

## 2 O ENSINO SECUNDÁRIO OITOCENTISTA NOS DEBATES ENTRE PRAGMÁTICOS E HUMANISTAS: VESTÍGIOS FRANCESES E REFLEXOS NA PROVÍNCIA ALAGOANA

No capítulo anterior foram explanados aspectos da primeira categoria de análise desta pesquisa: o Humanismo. Nesta abordagem, realizamos um itinerário acerca dos sentidos deste termo, abarcando aspectos vivenciados em variadas civilizações, desde a Antiguidade aos tempos Modernos. Este caminhar nos possibilitou a observação da polissemia e complexidade da palavra Humanismo, a qual, em virtude do seu uso frequente em diversos contextos culturais, foi denominada por Nogare (1985, p. 15) como um “condimento”.

Como apontamos anteriormente, nas análises das fontes imperiais, estamos privilegiando o sentido de Humanismo enquanto movimento cultural alicerçado no pensamento greco-romano e cujo apogeu ocorreu na Renascença, isto é, um “Humanismo histórico-literário”. Esta tradição, no âmbito educacional, era marcada por uma formação de estilo, através das línguas e autores clássicos, memorização, oratória e retórica. Isto é, tinha por finalidade a formação de um *gentleman*. Esta tradição perpetuou durante séculos, sendo inclusive, muito valorizada nos colégios e Liceus do Brasil Imperial.

Neste percurso, no primeiro capítulo apontamos a atuação de religiosos como um dos elementos contribuidores para a perpetuação de heranças da tradição greco-romana no âmbito educativo, sobretudo, da mocidade. Dito isto, como ocorreu a manifestação desta tradição nas instituições de ensino secundário no Brasil imperial? A aceitação desta tradição foi tranquila? Quais as ideias defendidas nesta época acerca da educação da mocidade?

Portanto, a partir dos questionamentos acima elencados, norteamos as nossas discussões subsequentes nos embates e paradoxos presentes nos discursos apologéticos e/ou contrários à educação humanista, centrados no século XIX. Diante disto, é importante atentarmos para doutrinas sociais que solidificavam os discursos localizados em documentos escritos por intelectuais oitocentistas.

Dentre as efervescências sociais, que marcaram a referida época, observam-se: o Liberalismo e o Positivismo. Tais doutrinas sociais eram paralelas, por estarem em expansão numa mesma época, mas, possuíam finalidades distintas. E ambas se chocavam com a tradição humanista predominante no ensino secundário imperial, buscando, inclusive, a sua remodelagem. Tais aspectos não consistiam como exclusividade da Província alagoana ou da nação brasileira, mas, faziam parte de um contexto mais amplo. Logo, sentimos a necessidade

de olhar, simultaneamente, para ebulições surgidas na Europa, tendo em vista que este continente era tido como referencial de “civilidade”.

Em meio a uma sociedade europeia em expansão industrial, a doutrina liberal marcou o pensamento de intelectuais, os quais mostravam seus ideais, com base na chamada busca pelo “progresso” da nação. Neste sentido, como veremos a diante no segundo tópico deste capítulo, muitos são os discursos em prol de estudos voltados diretamente para a preparação de mão de obra. Logo, o que se denominou “liberal” no século XIX diverge do sentido das Artes Liberais que tratamos no capítulo anterior.

Como já falamos, anteriormente, as Artes Liberais compõem sete matérias medievais vinculadas às Humanidades Clássicas; porém, o Liberalismo corresponde a uma doutrina social fincada em aspectos políticos e econômicos, cujas defesas compreendem a bandeira de mudança do ensino de base literária. Em termos de visão política, o movimento liberal se manifestou no Brasil, segundo Lima (2008, p. 19), com suas bases “na oposição aos laços coloniais, nos fins do século XVIII e início do século XIX”, “diferentemente do Liberalismo Clássico, que lutou para remover os resquícios do Feudalismo”.

Apesar de não existir uma única concepção de Liberalismo, a princípio este termo pode nos remeter a questão de liberdade, o que seria questionável pensar como num contexto escravocrata, como no Brasil oitocentista, este ideário pôde se expandir. Todavia, Lima (2008, p. 19) alerta que os diversos grupos liberais tinham uma meta em comum: “a busca insaciável do lucro e da defesa da propriedade privada”. Logo, não se tratava de uma liberdade e igualdade, para todos, mas para as classes que levantavam esta bandeira, na busca de maior autonomia política e econômica (livre concorrência).

As formas de manifestação do Liberalismo no Brasil, no século XIX, foram heterogêneas, e em alguns momentos aparentam ser paradoxais, como sublinha Lima (2008, p. 19-21): antes da chamada Independência do Brasil (1822), os grupos liberais defendiam o fim da condição de colônia do país e a implantação de um governo representativo; depois de 1822, as ações liberais buscavam ordem social através da manutenção da mão-de-obra escrava, bem como, a defesa de uma Monarquia constitucional; e, no período entre 1870 e 1889, as buscas republicanas se intensificaram.

Segundo a referida autora, neste contexto de busca do republicanismo, uma nova etapa foi marcada pelos “liberais cientificistas”, os quais defendiam “o federalismo, o abolicionismo imediato, separação da Igreja e do Estado, apoio ao parlamentarismo, aceitação do liberalismo econômico”. (LIMA, 2008, p. 23).

Paralelo ao ideal liberal, o Positivismo também teve espaço no século XIX, sendo, inclusive, denominado por Alfredo Bosi (2004, p.17) como “Ideologia de longa duração”. Segundo o referido autor, a militância positivista no Brasil ocorreu mais intensamente a partir do último quartel do século XIX. Este ideário teria sido propiciado por duas revoluções, as quais também cercaram o Liberalismo: a Revolução Francesa (caráter mais político) e a Revolução Industrial na Inglaterra (viés mais econômico).

Originalmente, o Positivismo<sup>35</sup> foi uma corrente de pensamento criada pelo francês Augusto Comte, “que professa, de um lado, o experimentalismo sistemático e, de outro, considera anticientífico todo estudo das causas finais” (RIBEIRO JUNIOR, 1994, p. 14). O Positivismo é contrário à Teologia e à Metafísica e busca nas ciências naturais, a metodologia a ser seguida para a compreensão da humanidade. Portanto, “[...] pode-se dizer que o positivismo é um dogmatismo físico e um ceticismo metafísico” (RIBEIRO JUNIOR, 1994, p. 16).

Contudo, de modo simplista, podemos dizer que um dos pontos divergentes entre Liberalismo e Positivismo é que o primeiro defende o ensino particular, enquanto para o segundo, o Estado tem a obrigação de assumir a educação escolar. Por outro lado, uma característica que aproxima estas duas doutrinas sociais é a defesa do empirismo<sup>36</sup> como forma de alcançar o “progresso”. E tais visões tiveram repercussão para o que se compreendia como educação ideal à época.

No primeiro tópico deste segundo capítulo, buscamos em um intelectual influenciado pelo Positivismo, Émile Durkheim, a sua visão de educação direcionada à mocidade de sua época, a partir da obra “Evolução Pedagógica”. Escolhemos abordar este intelectual francês, pois a sua nação de origem era considerada como modelo de civilidade no século XIX. E nesse contexto, para falarmos em doutrinas sociais que perpassavam os discursos acerca da

---

<sup>35</sup> Dentre as principais críticas que são feitas ao Positivismo estão as seguintes: “seu vezo factualista (contra fatos não há argumentos...)” (BOSI, 2004, p. 17), ou seja, possui um viés que ignora os aspectos subjetivos, pois busca aplicar métodos oriundos das ciências naturais nas ciências humanas. Outro ponto de crítica, diz respeito à forma de aplicação do seu lema: “Amor por princípio, e a Ordem por base; o Progresso por fim”, pois, se por um lado, a moral Comteana é baseada no Altruísmo ou ajuda mútua em prol da humanidade, por outro, esta Ordem é alcançada com forte hierarquia, “autoritarismo dogmático e a disciplina despótica” (RIBEIRO JUNIOR, 1994, p. 40). Inclusive, na sociedade positivista, as mulheres são vistas como inferiores. Com relação ao “saldo positivo do Positivismo ortodoxo”, Bosi (2004, p. 22) faz a seguinte menção: “o pensamento antropológico anti-racista; a precoce adesão à Campanha abolicionista mais radical, a luta pelo Estado republicano leigo com a conseqüente instituição do casamento civil, do registro civil obrigatório e da laicização dos cemitérios, a existência sempre reiterada da austeridade financeira, no trato da coisa pública, enfim, o interesse pela humanização das condições de trabalho operário, que resultou, tanto na França da Terceira República como no Brasil, em propostas de leis trabalhistas.

<sup>36</sup> No Liberalismo, esta busca pelo empirismo surgiu com os adeptos do cientificismo.

educação imperial do Brasil, precisamos simultaneamente, compreender as efervescências sociais presentes nas nações que eram consideradas como modelo para o nosso país.

A influência francesa no Brasil imperial não era apenas em termos de ideais políticos, mas tinha relação com comportamentos a serem imitados. Inclusive, em termos de leituras ligadas ao estilo de vida francês, temos, por exemplo, a publicação de textos em impressos da Província Alagoana, como o Folhetim “A Senhora Olympia”<sup>37</sup>, localizado no Jornal Orbe, e que segundo epígrafe no referido impresso, este texto foi “traduzido especialmente do francês para o Orbe”, merecendo o espaço em 28 exemplares deste jornal, no período de 2 de março de 1879 (domingo) a 7 de maio de 1879 (quarta-feira).

## 2.1 A visão de Durkheim<sup>38</sup> sobre o ensino humanista a partir do referencial francês

A princípio nos detemos em escritos do positivista francês Émile Durkheim, o qual foi um dos representantes da crítica feita à tradição clássico-humanista no ensino secundário; crítica esta, não revolucionária, mas em busca de reformulações ou adequação a novos ideais. Para melhor compreender as posições desse autor, a obra “A Evolução Pedagógica” foi tomada como referência para nossa apreciação<sup>39</sup>.

Na referida obra, o autor iniciou as suas reflexões, partindo de pontos concernentes à relevância de formação universitária para o exercício docente no ensino secundário francês. Nesta perspectiva, afirma sobre a importância do professor, deste nível de ensino, estar preparado, não bastando apenas descrever-lhe o programa a ser seguido: “[...] é preciso

---

<sup>37</sup> “A Senhora Olympia” corresponde a uma espécie de romance, publicado originalmente na França, que tinha como protagonista a chamada condessa Olympia. Segundo palavras do autor deste folhetim – Henrique Muger – esta personagem “Pertence ao numero das trinta mulheres de Pariz que inauguram as excentricidades da moda, e caminham na frente de todas as innovações, tanto em materia de vestuários, como de sentimentalismo romanesco”. *Sic* (*In*: Jornal Orbe, 2 de março de 1879). A partir daí, podemos inferir que os folhetins não eram apenas um recurso para entretenimento dos leitores, mas uma forma de incutir determinados comportamentos que deveriam ser valorizados.

<sup>38</sup> Nas pesquisas acadêmicas, raramente, alguém se declara como filiado ao pensamento de Durkheim, sobretudo, em virtude de sua concepção de educação. Para Durkheim (1995, p. 148), o significado de ensino se restringe à “[...] transmissão de uma geração para a geração que se segue um conjunto de ideias e conhecimentos, considerados então como a parte essencial da civilização”. Assim, para este intelectual, a educação seria o meio mais eficiente para a sociedade formar os sujeitos a sua imagem. No entanto, em virtude da influência que este intelectual teve sobre o pensamento de brasileiros como Fernando de Azevedo, supõe-se que a sociologia durkheimiana na historiografia da educação brasileira não tenha sido pequena. Como diz Bruno Bontempi Júnior (2005): “Instância privilegiada de transmissão da cultura, a educação vê-se dotada, tanto em Durkheim como em Azevedo, de uma função social eminentemente conservadora: a de promover a coerção da geração jovem pela adulta [...]” (BONTEMPI JÚNIOR, 2005, p.54).

<sup>39</sup> O formato de exposição da obra “A Evolução Pedagógica” lembra a estruturação de um material didático: no início de um novo assunto retoma, em forma de síntese, o tema estudado anteriormente. Esta obra de Durkheim foi resultado de suas anotações de aula, num curso direcionado àqueles que se tornariam professores do ensino secundário na França. Assim, tal obra é composta de lições num tom evolucionista, para mostrar que das épocas mais remotas vêm toda a tradição deste nível de ensino.



também que estejam em condições de julgar, de avaliar essas prescrições, de ver sua razão de ser e as necessidades às quais respondem” (DURKHEIM, 1995 [1938], p. 12).

Durkheim criticou a fragmentação do ensino secundário francês e apresentou defesa em favor de uma cultura pedagógica que unisse fins e métodos. Inclusive, salientou que em sua visão esta etapa do ensino era mais complexa do que o primário em termos de cultura pedagógica, pois possuía diversos professores, enquanto a primária possuía apenas um. Neste ponto, Durkheim (1995 [1938], p.14) aconselha a necessidade dos docentes compreenderem o todo, para não tomarem as suas disciplinas como únicas e, assim, formarem os estudantes de forma entrosada, em busca de um fim comum.

Ao se referir à fragmentação no ensino secundário, não podemos afirmar que Durkheim está atrelando esta característica, diretamente, como consequência da tradição humanista, pois, como visto, existem vários sentidos de “Humanismo”. E sob os moldes burgueses, o Humanismo buscava o contrário: a intenção de formar sujeitos em um saber tido como universal, porém, com vistas à instrumentalização para o trabalho.

Logo, na obra *Evolução Pedagógica*, Durkheim (1995 [1938]) não mostra preocupação com relação à quantidade de matérias, no ensino secundário, mas detém sua defesa em torno de um “fim comum” entre elas. Nesse sentido, qual seria este fim? E, de acordo com este sociólogo, de qual forma alcançá-lo?

Ao tratar da cristandade e influência da Igreja “primitiva” no ensino, Durkheim destaca que o “fim comum” perpassava a concepção de que: “[...] a Escola, em todos os graus, deve ser um meio moralmente unido, que envolva a criança de perto e que aja sobre a totalidade de sua natureza” (DURKHEIM, 1995 [1938], p. 36). Contudo, ao final da obra, Durkheim retoma esta temática, expondo o seu posicionamento a respeito da definição de uma meta a qual merece ser almejada por professores do ensino secundário.

Tal meta integra a principal crítica deste positivista no que diz respeito aos métodos pedagógicos da época, pois, segundo este sociólogo, em meio às diversas mudanças na França (seja no regime político, econômico e até moral), aqueles permaneceram imutáveis sob o que se convencionou denominar “ensino clássico”, conforme anuncia no trecho a seguir:

A fé antiga na persistente virtude das letras clássicas ficou definitivamente abalada. Até aqueles cujo olhar se volta com maior facilidade para o passado sentem muito bem que algo mudou, que nasceram necessidades que devem ser satisfeitas. Mas por outro lado, ainda não surgiu nenhuma fé nova para substituir a que está desaparecendo. A missão de um ensino pedagógico é precisamente a de ajudar na elaboração dessa nova fé e, portanto, de uma vida nova, pois uma fé pedagógica é a própria alma de um corpo docente. (DURKHEIM, 1995 [1938], p. 16)

Qual nova fé e necessidades seriam estas? Provavelmente, o autor pautou tal discussão nas perspectivas da Modernidade, tais como: educação laica e “útil” para o chamado “progresso da nação”, diante dos avanços industriais na Europa; porém, Durkheim não abre mão por completo da religiosidade, pois em determinados momentos tece sutis “elogios”<sup>40</sup> aos feitos da Igreja. Portanto, apesar das críticas ao protagonismo da formação humanista clássica no ensino secundário francês, uma das razões para esta manutenção, semelhantemente apontada por Durkheim, teria sido a influência da Igreja, a qual em tempos mais remotos havia adequado esta tradição aos seus dogmas.

A educação numa visão durkheimiana estava atrelada ao sentido evolucionista da história, isto é, para ele o “estudo cuidadoso do passado”<sup>41</sup> serviria para “antecipar o futuro” e, assim, entender e evitar erros no presente. Neste contexto, Durkheim (1995 [1938], p. 18) enfatiza: “Não é do Renascimento, nem do século XVII, nem do XVIII, que pediremos emprestado o modelo humano que o ensino terá a tarefa de realizar hoje”.

O referido estudioso complementa tal defesa nos últimos capítulos do livro “A Evolução Pedagógica” nos quais diferencia o ensino “do homem” e o “da natureza”. Com relação ao primeiro, destaca que há séculos este é ministrado nos colégios e “não precisa ser criado na íntegra”. Além disto, as humanidades antigas não respondiam mais “às justas exigências” de sua época. (DURKHEIM, 1995 [1938], p. 300).

A princípio, diante da crítica deste intelectual direcionada às humanidades antigas, pode-se imaginar que o referido estudioso iria propor um ensino totalmente desvinculado do primeiro; todavia, Durkheim propôs um ensino secundário atrelado a três culturas: das línguas, a científica e a histórica. Assim, o ensino cumpriria a meta de “formação integral do homem”. Neste ponto, ele expõe que em sua visão o ideal é um saber enciclopédico não no sentido original de amontoar informações no cérebro de forma sobrecarregada, mas de defender a compreensão enciclopédica por proporcionar aos estudantes abordagens de saberes diversificados.

Para Durkheim, a perpetuação do ensino baseado no Humanismo antigo estaria inadequada, pois este teria como fundamento a defesa de uma única forma de mentalidade e moralidade para todo o gênero humano. E partindo deste ponto, Durkheim propôs um ensino

---

<sup>40</sup> Exemplo de crítica moderada de Durkheim à Igreja: “A concepção que o cristianismo tem da educação está muito longe de não ter fundamento: embora as fórmulas simbólicas nas quais está envolvida não sejam cientificamente admissíveis, existe sob esses símbolos uma verdade profunda que deve ser ressaltada. (DURKHEIM, 1995, p. 314).

<sup>41</sup> Isto nos remete ao que Ribeiro Junior (1994, p. 41) ressalta sobre o Positivismo ortodoxo: “é uma religião que tem um culto baseado na veneração pelo passado, usando todas as belas artes para embelezar e elevar o ser humano”.

secundário que aliasse elementos antigos às aspirações modernas. A proposta educativa de Durkheim (1995 [1938], p.318 e p.323) teria como método o que ele chamou de “exercício de estilo”, que seria uma espécie de “cultura lógica instituída pela escolástica” que, em dada época, foi desprezada pelo Humanismo.

Esta união entre culturas, não é uma busca exclusiva de Durkheim, pois, o seu inspirador – Comte, fundador do Positivismo, – também tinha uma visão semelhante, como podemos observar no texto abaixo acerca das obras comtenas:

Toda sua obra é, portanto, uma síntese geral dos conhecimentos de seu tempo, cujo programa fundamental era unificar as duas culturas – a humanística e a científica – num novo humanismo, fundado na ciência; uma ciência capaz de redescobrir e reavaliar a existência humana, conferindo-lhe um significado de valor universal”. (RIBEIRO JUNIOR, 1994, p. 10).

Logo, as considerações acima, nos levam a afirmar que na visão destes positivistas – Comte e Durkheim – a reforma do ensino formal deveria ser no sentido do estabelecimento de um humanismo vinculado ao cientificismo. Ou seja, em meio às tentativas de mudança, atraídas por discursos em prol de “progresso” e “experimentalismo”, as propostas de Durkheim não estavam totalmente desvinculadas das tradições passadas.

Estas buscas por reformulações políticas e educacionais, presentes no contexto francês, também, podem ser visualizadas nos impressos publicados na Província Alagoana oitocentista, considerando as especificidades locais, pois, as ideias trazidas da Europa, não eram reproduzidas integralmente. Por isso, nas efervescências presentes no século XIX, sobretudo, nos reflexos que chegaram ao Brasil, além das mesclas entre doutrinas sociais diversas, uma mesma corrente de pensamento poderia ser aplicada de diversas formas, por isso, o uso plural: Positivismos, Liberalismos e Evolucionismos<sup>42</sup>.

## **2.2 Disputas doutrinárias<sup>43</sup> implícitas nos discursos<sup>44</sup> a respeito do ensino secundário alagoano**

No Brasil imperial, “favorecidos pela oligarquia cafeeira, o positivismo e o evolucionismo assentam suas bases nas cidades e permanecem no círculo restrito das camadas

---

<sup>42</sup> Segundo João Ribeiro Junior (1994, pp.43-47), o Evolucionismo social de Herbert Spencer uniu o Positivismo de Comte e o Liberalismo, isto é, uniu a visão organicista de Estado com o individualismo liberal.

<sup>43</sup> Preferimos denominar Liberalismo e Positivismo como doutrinas sociais, porém, consideramos que estas também se constituíram como ideologias, tendo em vista, que tinham um fim “prático” ou de interferência no contexto social.

<sup>44</sup> Na introdução deste capítulo, mencionamos a busca de discursos apologéticos, bem como, contrários à tradição humanista para o ensino do século XIX, porém, grande parte das fontes localizadas apontava para o desejo de romper ou reformar o ensino fincado nas Humanidades.

letradas” (RIBEIRO JUNIOR, 1994, p. 65). A partir desta afirmativa é questionável pensar sob quais intenções, os grupos da camada letrada despontavam críticas ou propostas de mudança ao ensino, no qual foram formados. Isto é, por que intelectuais alagoanos, por exemplo, que tiveram formação de base humanista, levantaram uma voz veementemente contrária a esta mesma formação? Seria uma proposta de revolução no ensino direcionado a todos? – Questões sobre as quais trataremos adiante, todavia, iniciemos uma discussão acerca de como as doutrinas, presentes nas efervescências oitocentistas, estavam implícitas nos impressos alagoanos e de que forma interferiram na educação ofertada à mocidade imperial.

No tópico anterior destacamos que Durkheim (1995 [1938]), apesar de estar vinculado ao Positivismo, não tinha a pretensão de excluir por completo as marcas do Humanismo histórico-literário do ensino direcionado à mocidade de sua época, pois a sua intenção seria a reformulação do ensino secundário, sugerindo o que denominamos de um Humanismo atrelado às novas perspectivas políticas e econômicas. Traços deste vínculo entre o antigo e o novo, também, estiveram marcados no meio intelectual brasileiro, no século XIX, conforme veremos a seguir em fontes imperiais.

Acerca da influência das ideias positivistas no contexto brasileiro, a literatura aponta para diversos exemplos, tais como o próprio lema instituído na bandeira brasileira: “ordem e progresso”. Quando nos debruçamos na garimpagem de impressos alagoanos do período imperial, os quais fizessem a menção direta de positivistas ou da influência desta doutrina social na educação da época, localizamos no Jornal O Orbe<sup>45</sup>, uma matéria com o seguinte título: “Liberdade de pensamento”.

Este texto foi publicado na primeira página do Jornal O Orbe, em 21 de janeiro de 1883 (domingo), e ao final não apresenta a assinatura de quem o teria redigido. Mesmo não contendo a indicação de autoria, é importante lembrarmos que os impressos<sup>46</sup> correspondiam a ferramentas que os grupos letrados dominavam e utilizavam para a exposição de seus ideais. Portanto, em meio a uma sociedade marcada por práticas escravistas e muitas pessoas analfabetas, os grupos dominantes dos recursos impressos<sup>47</sup>, também, buscavam reafirmar ou expandir seus privilégios com a exposição de seus escritos. Logo, só se expunha no discurso

---

<sup>45</sup> Jornal publicado na Província alagoana em dias de quarta-feira, sexta-feira e domingo; cujo editor proprietário era José Leocadio Ferreira Soares.

<sup>46</sup> Mais de 200 impressos circularam no Império em Alagoas.

<sup>47</sup> A partir do conceito gramsciano de “intelectuais orgânicos”, Vânia M. Ribeiro (2005, p. 56) defende que os textos difundidos em materiais impressos eram acessíveis, apenas, a uma pequena parcela da sociedade a qual sabia ler. Assim, para os demais sujeitos, tais ideias chegavam de forma restrita e imediatista: em geral, na forma de medidas a serem cumpridas. Logo, na perspectiva de Ribeiro, os intelectuais oficializavam as ideologias da elite dirigente e, a grande massa populacional simplesmente era obrigada a por em prática tais decisões.

impresso aquilo que era conveniente ao alcance dos ideais dos letrados e/ou detentores de poder sócio-político-econômico.

Neste contexto de exposição e embates de visões, no século XIX, o texto que localizamos com o título “Liberdade de pensamento” é a resposta de um sujeito que não se conformava com o afastamento de um estudante da Academia de Direito de São Paulo, que teria escrito, em um exame, um texto a favor do Positivismo, conforme podemos notar no trecho a seguir:

A congregação da faculdade de direito de S. Paulo, com exceção de um só lente, acaba de suspender por dois annos o estudante Lacerda Werneck, depois de o haver privado de fazer acto do segundo anno, porque em sua prova escripta, como sectário das doutrinas de Augusto Comte, não se fez hypocrita para sustentar as *beatíficas* doutrinas de seus reverendos lentes. [sic] (JORNAL O ORBE, 1883a, p. 1, grifo presente no documento original).

Diante do exposto, observamos que, ao mesmo tempo em que os ideais positivistas penetravam nas terras brasileiras, tal doutrina também incomodava e era vista com cautela ou medo. Isto pode ser entendido, pois, além de propostas políticas, o Positivismo também foi apontado como uma religião<sup>48</sup> baseada exclusivamente na razão humana, o que era uma ameaça numa nação marcada por ensinamentos cristãos. Inclusive, a primeira Constituição brasileira (1824) aponta o catolicismo como a religião oficial do império. Associado a esta questão, nosso argumento se reafirma, quando visualizamos na matéria “Liberdade de pensamento”, o tema sobre o qual o estudante Lacerda Werneck havia discursado: “Liberdade religiosa”, cujo texto foi o motivo de seu afastamento da faculdade.

Nesta conjuntura, o anônimo autor da matéria jornalística supracitada, ao passo que critica o que ele chamou de “censura litteraria”, também, falou de um equilíbrio entre o pensamento cristão e a manifestação da “legítima liberdade de pensar”, como podemos observar a seguir:

Não nos apartemos da doutrina ensinada por Jesus Christo, como Ella se acha expressa em seus Santos Evangelhos, não fazemos votos pelo triumpho para a ideia Comteana, mas é absolutamente impossível tolerar que hypocritamente em nome da verdade se suffoque a liberdade de pensar [sic] (JORNAL O ORBE, 1883a, p. 1).

A referida matéria do Jornal O Orbe, de 21 de janeiro de 1883, aponta para a censura presente na faculdade de Direito de São Paulo, da qual um estudante foi afastado, em virtude de sua exposição de ideias em consonância às doutrinas de Augusto Comte. Contudo, o

---

<sup>48</sup> No ano de 1876, Oliveira Guimarães, professor de matemática do Colégio Pedro II, fundou a primeira sociedade Positivista. Em 1881, Miguel Lemos assumiu a direção desta Sociedade, transformando-a em Igreja Positivista no Brasil, “que se manteve em atividade até a morte de seu discípulo Teixeira Mendes, em 1927. Sob a direção de ambos, a entidade publicou mais de seiscentos folhetos (dos quais diversos em francês) sobre matérias que iam da defesa da educação leiga ao apoio aos ferroviários [...]” (BOSI, 2004, p.21).

estudioso Ribeiro Junior (1994, p. 56) sublinha este mesmo espaço como *locus* de entrada das manifestações do Positivismo no Brasil:

[...] enquanto na Europa o positivismo servia para justificar as novas atitudes da burguesia em sua fé no progresso retilíneo da humanidade, nas Américas se apresenta de maneira diversa daquela como era compreendido no continente europeu, trazendo em seu bojo um acentuado caráter político. É assim que no Brasil, galvanizando as aspirações revolucionárias da classe média urbana, assenta suas bases nas cidades e sobretudo nas **Academias de Direito**, na pretensão de se criar e definir uma nova consciência da realidade nacional, frente à ordem político-social dominante. (RIBEIRO JUNIOR, 1994, p. 56 – grifo nosso).

Os discursos positivistas no Brasil, sobretudo, no que diz respeito à forma de ver a educação imperial, compunham uma discussão em busca de reforma, que se distanciava do Humanismo clássico, mas sem abrir mão por completo do mesmo. Fazemos esta afirmativa a partir da localização de duas matérias intituladas de: “Reforma do ensino oficial de conformidade com o progresso das sciencias modernas” [sic] e “O realismo mal interpretado III”. Ambos os textos, situados no Jornal O Orbe, foram publicados nas respectivas datas: 10 de outubro de 1879 (sexta-feira) e 3 de setembro de 1882 (domingo).

A matéria “Reforma do ensino oficial [...]”, sem a identificação de seu autor, teve lugar de destaque, ao ocupar a página inicial do jornal acima mencionado. A referida publicação iniciou tecendo considerações acerca de um artigo editorial publicado no Gazeta do Aracajú, no qual se propunha que fossem fechadas as Academias de Medicina e Direito, a fim de “forçar o talento ao estudo das sciencias physicas e naturaes” [sic]. Todavia, o anônimo autor do Jornal O Orbe não concordava com o fechamento das Academias, apesar de, segundo ele, não ser apologista da classe dos doutores no país:

[...] não podemos inteiramente concordar com o talentoso collega nos meios que elle enxerga para realizar-se a verdadeira prosperidade da patria que todos nós desejamos. Não se trata de fechar as academias, mas sim de reformar o ensino, no sentido de constituil-o na altura dos conhecimentos hodiernos. [sic] (JORNAL O ORBE, 1879c, p. 1)

A proposta, presente na matéria supramencionada, consiste na defesa de uma reforma que acontecesse desde o ensino primário até o superior, através do afastamento das chamadas superstições e tradições do passado; inclusive, defendia-se a ideia de que os livros utilizados à época remetiam ao atraso e por isso deveriam ser banidos e substituídos por um ensino fundamentado no seguinte: “[...] observação dos factos e das leis da natureza, unica solução, da qual póde dispor o homem para cabalmente conhecer o papel que representa no vasto scenario do Universo” [sic] (JORNAL O ORBE, 1879c, p. 1).

Apesar do anônimo autor desta matéria não mencionar diretamente o Positivismo ou o seu fundador – Augusto Comte – as defesas positivistas estavam implícitas em seu discurso. Neste contexto, falava-se muito na formação de indivíduos “úteis” a humanidade e aos interesses da Pátria, sobretudo, atrelados ao chamado “progresso das ciencias modernas”. Esta defesa se assemelha às propostas presentes em outro artigo: “O realismo mal interpretado III”, publicado no Jornal O Orbe em 3 de setembro de 1882 (domingo) e assinada por Manoel Valladão<sup>49</sup>.

“O realismo mal interpretado III” é a parte final de um texto que foi segmentado em três edições<sup>50</sup> do Jornal O Orbe e corresponde a uma resposta adversa aos argumentos presentes em um artigo publicado no Gazeta do Aracajú<sup>51</sup>, assim, parte explicitamente de um discurso fundado na doutrina de Augusto Comte:

A proporção que rareando as fileiras dos theologos e metaphysicos e engrossando as dos positivistas, a influencia do *realismo* há de ir subindo até attingir o gráo de importância que lhe está destinado na escala dos conhecimentos humanos. [sic] (JORNAL O ORBE, 1882d, p. 2 – grifo presente no documento original).

A afirmativa acima tem aproximações à visão positivista comteana, para o qual a história da sociedade estaria fundamentada em três estados: “teológico-fictício”, “metafísico-abstrato” e “positivo-científico”; sendo este último, sob a ótica de Comte, o seu ápice. (RIBEIRO JUNIOR, 1994, p.18). Contudo, o artigo “O realismo mal interpretado”, também, apresenta outra evolução; esta seria no aspecto literário, formada por: Classismo, Romantismo e Realismo. Este último era considerado por Manoel Valladão – escritor deste artigo – como a “escola da verdade” e “do futuro”.

E nesta perspectiva, defende com veemência o chamado Realismo em detrimento do Classismo e Romantismo, pois, em sua visão, estes dois últimos estariam inferiores e antiquados ao seu contexto social. E para reafirmar os seus argumentos, busca inicialmente tratar das diferenças entre os realistas e idealistas; assim, expõe que os primeiros tratariam de “imitar a Natureza e a forma”, os segundos se importariam com “o invisível” ou o “terreno das hypotheses” [sic] (JORNAL O ORBE, 1882b, p.2).

<sup>49</sup> Sujeito o qual não temos informações biográficas.

<sup>50</sup> As três partes do artigo “O Realismo mal interpretado” foram segmentadas nas seguintes edições do *Jornal O Orbe* (AL): 27 de agosto de 1882, 30 de agosto de 1882 e 3 de setembro de 1882.

<sup>51</sup> *Gazeta do Aracajú* é impresso sergipano, que segundo o seu cabeçalho de apresentação, estava vinculado ao partido conservador. Alguns artigos deste impresso foram alvos das críticas de textos, publicados no jornal alagoano *O Orbe*, sobre os quais estamos tratando neste tópico. Se por um lado, o *Gazeta de Aracajú* estava vinculado ao partido conservador; por outro, não obtivemos a informação sobre qual o partido, o *Jornal O Orbe* estaria vinculado na década de 1880.

Apesar das enfáticas defesas em prol de reformas, este texto situado no Jornal O Orbe, também, contém fragmentos que buscam mostrar que a escola realista – mesmo com sua proposta revolucionária - não é desprovida de estilo:

Ella possui autores, como Affonso Daudet, cujas produções primam pela elegancia da fôrma, pela naturalidade e minudencia dos factos e pelo contorno da phrase, sem nunca sahir do terreno da verdade [sic] (JORNAL O ORBE, 1882c, p.2).

A “elegância da forma” era um aspecto valorizado pelos humanistas. Ou seja, mesmo defendendo intensamente o realismo e chamando o classismo de “*fossilidade*”, Manoel Valladão demonstrou preocupação em mostrar que os realistas também valorizavam a estética, sem abrir mão dos seus métodos. Assim, mencionou Affonso Daudet (1840 - 1897) como integrante do grupo dos realistas. Este era um romancista francês do século XIX e “ganhou celebridade com suas narrativas de caráter realista, de humor lírico e isentas de pessimismo”<sup>52</sup>. Contudo, é provável que a estética aqui valorizada divergisse do formato utilizado pelos literatos antigos, cuja estética foi qualificada por Valladão como “mofada”.

O ponto acima nos leva a refletir acerca de um aspecto paradoxal, pois, se por um lado o realista Manoel Valladão teceu fortes críticas à escola clássica, romântica e até híbrida; por outro, citou a possibilidade de vínculo entre a escrita elegante e os métodos realistas, e assim, sutilmente fortaleceu a ideia de que as reformas propostas, naquela época, não excluía por completo os aspectos valorizados na cultura antiga, mas, apresentariam uma nova roupagem para o que era socialmente valorizado.

Estas ebulições paradoxais também podem ser observadas quando Manoel Valladão põe em xeque os argumentos do anônimo escritor do Gazeta de Aracajú, pois, afirma que este opositor do realismo teria entrado em contradição, ao se apoiar em dois estudiosos com pensamentos opostos: por um lado, cônego Fernandes Pinheiro que propunha uma literatura moderna híbrida, a qual aliasse o “ideal” e o “real” e por outro, o sr Freire de Carvalho o qual defendia a completa exclusão dos realistas e imitação dos clássicos antigos.

Em suma, neste jogo de discursos, por meio dos impressos imperiais, o escritor do “Realismo mal interpretado”, sintetiza a função dos realistas da seguinte forma:

[...] é dever do escritor realista reproduzir fielmente, deixando ás palavras a sua verdadeira significação, estereotypando-as, por assim dizer, e evitar o emprego de tropos, que só servem para torturar o pensamento e tirar os factos a feição natural que possuem. Nada de rodeios, nada de artificios; tomemos os factos taes quaes elles se houverem dado [sic] (JORNAL O ORBE, 1882c, p.2).

<sup>52</sup> Afirmativa presente no site de biografias, da Universidade Federal de Campina Grande. Disponível em: < [www.dec.ufcg.edu.br/biografias/AlphDaud.html](http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/AlphDaud.html) > . Acesso em: 21 mar. 2013.



Portanto, o realismo é um método de característica positivista, no sentido de valorizar a fiel reprodução dos “fatos”, ou seja, não são considerados os aspectos subjetivos ou abstratos. Com relação, ao Classismo, o escritor do “Realismo mal interpretado” tece fortes críticas, apesar de chamá-lo de “grande escola”:

Verdadeira Arca de Noé, nelle se acham depositadas todas as preciosidades da litteratura anti-diluviana. É uma grande escola, não resta dúvida, ainda hoje preconizada por muita gente sabia, que lhe queima incenso e rende-lhe fervoroso culto. Nós, porém, sem duvida por não fazermos parte dessa nobreza do talento, embirramos solenemente com tudo quanto é clássico. Com seu systema frouxo e ao mesmo tempo pesado e caturra, o *classismo* a figura-se-nos uma dessas veneráveis relíquias fradescas de abdômem volumoso, habito surrado, cheia de virtudes, de latim, de obesidade e tabaco. [sic] (JORNAL O ORBE, 1882d, p. 2 – grifo presente no documento original).

O fragmento acima deixa explícito que, mesmo no contexto de agudas críticas aos estudos ou literatura clássica, esta ainda permanecia forte socialmente, sendo muito valorizada, sobretudo, entre aqueles que eram considerados sábios ou participantes de um grupo nobre.

Destarte, em meio às disputas entre a manutenção e rompimento de tradições antigas, a doutrina positivista aparecia direta ou indiretamente nos impressos imperiais, como vimos acima, influenciando a busca por uma nova realidade política e educacional para a nação, com base nos seguintes elementos: “Hierarquia, ordem, utilitarismo e perspectiva de progresso” (FERNANDES, 2009, p. 8). Isto é, o termo positivo designava o “útil frente ao inútil”, “o preciso frente ao vago” (RIBEIRO JUNIOR, 1994, p.16).

E nesta linha de raciocínio, os adeptos do Positivismo concebiam que a educação formal deveria mudar, afastando-se do predomínio dos dogmas religiosos, a partir da separação entre Igreja e Estado. No contexto do Brasil imperial, o afastamento da educação formal da religiosidade também significaria o afastamento de uma educação Humanista histórico-literária, tendo em vista, a forte ligação entre esta vertente do Humanismo e a religião católica no nosso país.

É válido salientarmos que a doutrina positivista se expandiu no Brasil, atrelada ao Liberalismo. E ambos tiveram repercussões diretas sobre o modo de se pensar a educação imperial, a qual estava fincada no ensino humanista. Como mencionamos anteriormente, tanto as manifestações positivistas quanto as liberais, no Brasil, em determinado momento buscavam uma educação utilitária, baseada no chamado empirismo.

Nesta tentativa de atender a um viés empirista, bem como, reduzir o protagonismo do ensino retórico e literário na Província alagoana, criou-se o Colégio de Educandos Artífices (1854) e, posteriormente, o Liceu de Artes e Ofícios (1884).

Para compreendermos o panorama que cercava o contexto de criação desta segunda instituição, por exemplo, foi de grande relevância a localização, do rascunho manuscrito<sup>53</sup> do discurso proferido por João Francisco Dias Cabral, para a abertura do referido estabelecimento.

Neste texto, Cabral (1884) defende que, para aquela época, trabalhar era o grande tema. E ao fazer comparação entre o ensino profissional e o de base humanista (ou das “Artes”), faz a seguinte afirmativa: “É tão frágil o pedestal em que se assenta a grandesa das artes entre nós, tão fundo o empirismo do exercício dos officios” [sic]. Em meio a esse contexto de fundação e fortalecimento do ensino profissional, na Província alagoana, é importante nos questionarmos acerca do público para o qual este era direcionado, bem como, as bases da educação oferecida. “O Liceu de Artes e Ofícios foi criado com a intenção de instruir a camada popular, os artistas e a classe operária. Ambos os sexos poderiam frequentar suas aulas”. (SANTOS e SILVA, 2008, p. 98).

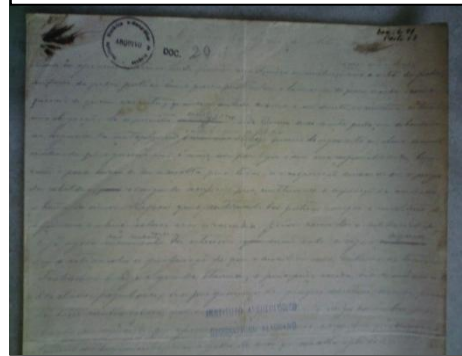
Com relação às bases da educação ofertada no Liceu de Artes e Ofícios, é de se imaginar que a preocupação seria a oferta de um ensino pragmático, todavia, Santos e Silva (2008, p. 93), sublinham que apesar desta instituição fazer parte de uma política ligada à implementação de um ensino na contramão da tradição humanista, o que efetivamente se observou nesta instituição foi “a predominância do ensino de humanidades”.

Mais uma vez, uma aparente contradição surge: o destaque de uma formação humanista numa instituição voltada para ofícios manuais. Neste caso, as referidas estudiosas, apontam que as possíveis razões, para este fenômeno, seriam as seguintes:

A manutenção do modelo do ensino de humanidades era a garantia de publico interessado. É possível que a formação dos professores e toda a tradição de ensino, bem como a ausência de maquinário para implementar as oficinas e pessoal capaz de manusear, constituíam em terreno fértil para abordar as experiências de ensino de ofícios no século XIX. (SANTOS e SILVA, 2008, p. 104)

<sup>53</sup> Este manuscrito está escrito a lápis em papel pautado, já amarelado pela ação do longo tempo decorrido. Este documento foi localizado no IHGAL e possui as seguintes referências para localização: Documento n.º 00984. Caixa: 13. Pacote: 02. Documento 20. Ver cópia ampliada em anexo.

**Figura 2 - Página inicial do rascunho do discurso de João Cabral, na abertura do Lyceu de Artes e Officios de Alagoas (1884).**



Fonte: IHGAL. Caixa: 13. Pacote: 02. Documento 20.

Nota: Fotografada por Fabrícia Carla, em 2013.

O fragmento acima aponta a formação dos docentes como um possível interventor na presença do ensino de humanidades nos Liceu de Artes e Ofícios. Assim, neste contexto do despontar do ensino profissional na Província alagoana imperial, observamos que ao mesmo tempo em que existiam fortes críticas ao ensino de base humanista, as primeiras iniciativas para romper com este modelo, não puderam se desvincular da mesma, pois, os próprios docentes tinham uma formação fincada na longa tradição clássica. Eis o dilema: como iniciar uma proposta educacional na contramão de uma tradição na qual se foi formado?

Outro elemento motivador para a manutenção da antiga tradição que predominava no ensino dos oitocentos, apresentado no fragmento supracitado, diz respeito aos poucos recursos financeiros para investimento numa proposta de ensino técnico. Acerca da falta de capital<sup>54</sup>, na conjuntura de criação do Liceu de Artes e Ofícios, o presidente da Província alagoana (que fundou este estabelecimento) denunciou na Assembleia legislativa da referida província:

Sem meios, porém, de prover ás despesas de sua fundação e custeio, por falta do respectivo credito legislativo, não estaquei ante \_\_\_\_\_<sup>55</sup>, e fui pedir á liberdade particular o que não me dava a lei de orçamento da província. Meu apello não foi em vão, e desvaneço-me de poder communicar-vos que, tendo a idéa encontrado a generosidade de dignos e ilustres cidadãos expontaneo acolhimento e entusiastico apoio, acha-se instalado e funcionando desde o dia 3 de Fevereiro ultimo um Lyceu de Artes e Officios [sic] (SALES, 1884, p. 19).

Este fragmento nos leva a pensar sobre o porquê do patrocínio vindo de particulares para a implantação do ensino profissional, na Província alagoana. Provavelmente, este investimento tinha relação com a bandeira levantada à época acerca do significado de progresso da nação, como identificamos na fala do presidente de província Sales (1884, p. 19): “desenvolvimento industrial e na organização do trabalho – principais factores da riqueza publica” [sic]. Nesta perspectiva, para o alcance de tal “riqueza” alguém deveria estar apto para trabalhar.

Em uma sociedade que, por um lado, era composta por grupos humanos escravizados e sem acesso ao ensino formal e, por outro, por uma elite que via o trabalho manual/braçal como coisa própria para os escravizados, colocava-se como necessária a criação de um estabelecimento que estimulasse a formação de mão-de-obra. No caso do Liceu alagoano de Artes e Ofícios, segundo Santos e Silva (2008, p. 98), este estabelecimento foi criado pela Sociedade Protetora da Instrução Popular, presidida pelo senhor Henrique Magalhães Sales, o qual exerceu o cargo de presidente da província em 1884. Logo, apesar dos destaques feitos

<sup>54</sup> É válido ressaltarmos que a partir do Ato Adicional (1834), as províncias ficaram responsáveis pela estruturação da instrução elementar e secundária local, com seus próprios recursos.

<sup>55</sup> Estas lacunas se referem a palavras ilegíveis no referido documento.

sobre a falta de recursos financeiros, a posição ocupada por este líder revela a força política implícita na obtenção de doações em prol da fundação deste estabelecimento.

Outra liderança na Província alagoana oitocentista que teve destaque na exposição de suas ideias direcionadas a educação de sua época, sobretudo, acerca da sua não conformidade com os ensinamentos clássicos, foi Tomaz Espíndola. Este intelectual viveu 57 anos (1832-1889) e, conforme aponta Barros (2005, p. 517), ocupou variados cargos: deputado provincial e geral, presidente interino da província, médico, jornalista, inspetor geral de instrução, inspetor de higiene, professor de Geografia, Cronologia e História do Liceu Alagoano.

Como defensor das proposições liberais, Espíndola (1866, p.11) teceu críticas a respeito do ensino secundário alagoano no período imperial. Para o citado alagoano, não havia um plano regular e uniforme de estudo, pois tudo era realizado “ao talante” dos professores. Outro ponto por ele destacado se refere à postura da população da época, pois esta estaria indiferente ou com pouco apreço às letras. Diante disto, Espíndola defendia a retirada do latim do currículo do Liceu provincial, por considerá-lo inútil enquanto saber necessário à vida dos jovens da sua época.

Neste contexto de conflitos entre o que se considerava como saber legitimado (honra) ou contraditoriamente descartável, logo, abaixo, destacamos um trecho da publicação intitulada “Pedagogia de João Vieira Mal das Vinhas”<sup>56</sup>:

[...] não sei grammatica, nem rethorica, nem nada neste mundo, senão... hui! E não ia dizendo a minha profissão!? Que perigo! Era logo preso, porque é desaforo de borla e Capello, eu sem borla e só com o Capello meter-se a escrever para o respeitável publico. Sim, senhor, é desaforo, de quem não é bacharel ou doutor dizer o que pensa sobre os negócios públicos! [...] dizei o que quizerdes sobre os escriptores deste *Diario*, aqui a responsabilidade é minha; e nesta tribuna universal escrevem – conservadores, liberaes, e republicanos e todos quantos sob plano da opposição a esta situação imprestável queiram coadjuvar o *Diario das Alagoas* na sua nobre independente e proficua opposição [sic]. (DIÁRIO DAS ALAGOAS, quinta-feira – 28 de janeiro de 1875).

O fragmento acima mencionado foi escrito por D. Fuas<sup>57</sup> e revela os saberes considerados à época como aqueles que dariam validade aos escritos publicados nos impressos. De acordo com as referências feitas, podemos afirmar, então, que, ser formado em uma educação de base clássico-humanista era o instrumento para dar credibilidade aos

<sup>56</sup> Provavelmente, as críticas deste artigo estavam direcionadas ao presidente de Província João Vieira de Araújo, acrescentando-lhe o sobrenome de “Mal das Vinhas”, pois na visão de “D. Fuas” a administração deste presidente era qualificada como “horrores e podridões da administração *mal das vinhas*”. (DIÁRIO DAS ALAGOAS, Sexta-feira – 29 de janeiro de 1875).

<sup>57</sup> Pode-se inferir que o nome assinado abaixo do artigo supramencionado, trata-se de um pseudônimo, até porque o personagem procurou não revelar diretamente a sua profissão, em virtude das duras críticas que direcionou.

escritos que se buscavam divulgar nos jornais do século XIX. Neste sentido, como forma de trazer destaque às suas críticas, D. Fuas escreveu em forma de lições pedagógicas, denominadas de “Primeira aula” e “Segunda aula”.

As palavras irônicas, empregadas por este personagem oitocentista, compunham um contexto de embates entre os dois partidos políticos<sup>58</sup> que buscavam espaço no cenário imperial: conservadores e liberais. A luta parlamentar entre estes dois partidos foi denominada por Craveiro Costa (1983, p. 114) como “das mais encarniçadas” e “eivadas paixões mais rancorosas, consequência da política nacional scindida em dois partidos antagônicos que se disputavam o poder” [sic]. Segundo Costa (1983), tais grupos políticos recebiam no Império as seguintes denominações populares: “Lisos” (históricos) e “Cabelludos” (progressistas).

Estes partidos se alternavam no poder e, em termos de diferenças entre ambos, Ribeiro (1994, p. 59) apresenta o seguinte:

O Conservador defendia a ordem constitucional vigente, o Liberal a abolição do poder pessoal e a descentralização, mas aceitavam ambos a concepção liberal do Estado, cujo princípio axiomático era: o mínimo de governo e o máximo de iniciativa. Como ambos estavam sob o comando da aristocracia rural, que submetia o resto da população ao seu domínio, as divergências políticas entre eles eram atenuadas, pois o que se tinha em vista era assegurar a posição da classe dominante que, promovendo a paz indispensável ao progresso, garantia o conservadorismo das instituições. (RIBEIRO, 1994, p. 59).

Os embates entre os partidos Conservador e Liberal tinham como pano de fundo a disputa pelo domínio de poder. As divergências de ideais entre ambos eram inúmeras, por isso não nos deteremos nelas. Entretanto, segundo João Ribeiro (1994, p. 59) estes partidos tinham em comum a aceitação por uma “concepção liberal de Estado”. A concepção de ensino sob a perspectiva liberal valorizava uma educação “útil” ou empírica que trouxesse benefícios ao desenvolvimento econômico da Pátria.

Os anseios por reformas nos conteúdos do ensino imperial simultaneamente se misturavam a uma realidade social, na qual poucos tinham acesso aos saberes prestigiados à época. Por exemplo, a partir de mapas presentes no relatório do presidente Silva Neves (1839), sublinhamos o seguinte: em 1839 a comarca das Alagoas, na Província de mesmo nome, possuía um total de 5.631 habitantes entre 10 e 20 anos (juntando os denominados

---

<sup>58</sup> No artigo localizado, no Diário das Alagoas (1875), o escritor do artigo “Pedagogia de João Vieira Mal Das Vinhas” se apresenta como adversário do Partido Liberal. Dentre os jornais que defendiam as causas do partido Liberal, podemos citar: “O Liberal” e “O Guttenberg”. Os impressos oitocentistas “[...] ora acusavam ora defendiam o Governo, tudo dependendo do resultado das eleições”; assim, “em 1869, por exemplo, o órgão oficial e defensor intransigente do Governo era o Diário das Alagoas”. (VILELA, 1982, p. 65).

“brancos, pardos, pretos e índios”); e em contrapartida, na referida cidade apenas 38 estudantes frequentavam a instrução denominada de “intermediária” que era composta de cinco aulas: Latinitude, Geometria, Filosofia, Retórica e Francês.

Entendendo-se que as aulas “intermediárias” correspondiam ao ensino secundário, que durava cerca de sete anos, sendo direcionado à juventude, sobretudo, da faixa etária anteriormente destacada; logo, no ano de 1839, cerca de 0,67% da juventude tinha acesso ao referido ensino, em Alagoas. Diante do exposto, não é difícil compreender as razões pelas quais muitos estudiosos classificam o ensino secundário como elitista.

Com relação às cadeiras ofertadas e vagas, uma breve fala do presidente Caetano Silvestre da Silva de 2/2/1843 chama atenção. O referido líder destacou que a cadeira de lógica da Capital da Província Alagoana estava vaga em virtude da Lei Provincial de 14 de março de 1838 e, assim, ressalta a necessidade de providências para a provisão de tal cadeira a fim de que “mais não soffra a mocidade estudiosa a falta dos conhecimentos de huma arte tão útil, e necessária” (SILVA, 1843, p.8).

O presidente Silvestre Silva não esclareceu o motivo de considerar a grande necessidade e utilidade da Lógica nos estudos da juventude. No entanto, podemos entender que este sentimento compunha “novas” aspirações, as quais não romperam por completo com as matrizes antigas, mas simultaneamente almejavam práticas mais modernas. Um exemplo, já citado, é o que Dukheim propôs para o ensino secundário: a prática de uma espécie de exercício lógico ou escolástico que, em dada época, foi desprezado pelo Humanismo.

Diante deste cenário, no âmbito nacional, alguns projetos foram elaborados, no século XIX, com a finalidade de reformar o sistema educativo. Dentre estes, estão os projetos de Rui Barbosa. Segundo Machado (2001, p. 5) as propostas do referido intelectual procuravam preparar para a vida, no sentido de romper com o ensino marcado pela retórica e memorização. Ao sugerir a inclusão de conteúdos novos, como a ginástica, desenho, música, canto e ciências, Rui Barbosa tinha como intenção desenvolver nos estudantes o gosto pela observação, experimentação e aplicação. E tais mudanças, para este político seriam essenciais para tornar o Brasil uma nação civilizada.

Este debate sobre o que deveria ser ensinado à mocidade, não se restringiu ao período imperial. Neste sentido, apesar de anunciarmos na introdução desta dissertação que o nosso foco é o cinquentenário 1839-1889, para encerrar este tópico, tecemos brevemente acerca de discursos de alguns intelectuais do início da República, os quais propunham reformas no ensino, ou seja, o debate entre classismo e cientificismo continuou.

Dentre os vestígios históricos, que apontam a perpetuação deste debate, estão os

escritos de Craveiro Costa<sup>59</sup>, situados no contexto das primeiras décadas do século XX<sup>60</sup>. Este intelectual alagoano era simpatizante das perspectivas liberais e positivistas. Um dos textos que nos levam a realizar tal afirmativa é a monografia de sua autoria, “Instrução Pública Alagoana” (1931<sup>61</sup>), na qual ressaltou o que consideraria como finalidade da escola moderna.

Segundo Costa (2011 [1931]), a escola primária de sua época era ineficiente ou sem utilidade para o camponês, pois, a simples memorização de conteúdos e alfabetização não trariam contribuições ao cotidiano do seu trabalho. Neste caso, sublinhou que as populações agrícolas deveriam ser educadas: “[...] no trabalho e para o trabalho, cuidando seriamente de sua saúde, da sua moral, do seu civismo, despertando-lhe ao mesmo tempo o sentimento de utilidade social”. (COSTA, 2011, p. 56). Esta afirmativa estava atrelada à defesa, deste autor (2011 [1931]), para o qual a educação deveria ser um instrumento contribuidor para a permanência das massas populares nos campos agrícolas e pastoris e, este, seria um “problema” que a escola deveria resolver, segundo os argumentos presentes na monografia supracitada de Costa.

Contudo, uma consideração é necessária em relação a aparente postura paradoxal de Craveiro Costa, pois ao abordar a biografia de Domingos Moeda e Diegues Júnior<sup>62</sup>, destaca em tom de louvor a atuação destes intelectuais no nível secundário (ensino da mocidade). Ao falar da atuação destes dois educadores em nenhum momento Costa traz defesas em favor do ensino pragmático ou críticas ao ensino de humanidades. Ao contrário, utilizou-se de expressões, tais como: “triumfou”, “sacerdócio”, “formoso espírito”, “primeiros passos da vida e inteligência”, “amor” e “modelo cívico”. (SILVA e MADEIRA, 2011, p. 10).

Tais considerações sobre Craveiro Costa apontam que “as classes sociais de origem dos estudantes, bem como, os níveis de ensino frequentados tinham relevância significativa na escolha de conteúdos e visão de identidade social a ser formada” (SILVA, 2012, p. 103). Além disto, um mesmo personagem poderia mostrar várias facetas em relação ao

---

<sup>59</sup> De acordo com Francisco Reinaldo José de Barros (2005), autor da obra “ABC das Alagoas”, João Craveiro Costa nasceu em Maceió em 1874 e faleceu em 1934. No entanto, existem outras referências que datam o ano de nascimento de Craveiro como 1871. Ao longo de sua vida, exerceu diversas profissões: caixeiro, auxiliar de comércio, jornalista político, professor, guarda-livros, diretor de grupo escolar, contador do estado, entre outros. Este personagem também viveu e deixou contributos em outros estados: Rio de Janeiro, Amazonas e Acre. É importante destacar que, para alguns estudiosos, Craveiro, em virtude de sua mobilidade social, consideraria a educação como instrumento para a resolução de problemas sociais. Este é um pensamento fundado no Positivismo.

<sup>60</sup> No início século XX ganhou força, no Brasil, um movimento conhecido como Escola Nova que buscava uma escola pública, universal, laica e gratuita.

<sup>61</sup> Republicado em 2011 pela EDUFAL.

<sup>62</sup> Maiores explicações sobre a abordagem feita por Costa a respeito das biografias de Domingos Moeda e Diegues Júnior, podem ser localizadas em artigo de nossa autoria: SILVA, F. C. A.; MADEIRA, M. G. L. . Traços do Ensino Alagoano na Biografia De Intelectuais (1846-1934). In: ENCONTRO LUSO-BRASILEIRO SOBRE TRABALHO DOCENTE, 1. Maceió, 2011. **Anais online - Trabalho docente e história**, 2011.

Humanismo; isto é, não o aceitando nem o defendendo de forma incondicional e/ou completamente.

Outro alagoano, cujos escritos apresentam marcas deste embate acerca do ensino, foi Humberto Bastos<sup>63</sup> (1939), o qual ressaltou que as aulas de latim se estenderam “durante muito tempo, nas reformas do ensino que se registraram” e consistiram no “reflexo dos frades que iniciaram as lições do território”; todavia, também observou que esta disciplina, por ele denominada de “língua-mãe”, era a mais desprezada entre os alunos dos estabelecimentos secundários de Maceió, apesar da insistência do governo.

Sob o olhar republicano, Bastos (1939, p. 19) afirma que a escola ideal seria aquela “onde se aprende trabalhando”, passando, em sua visão, de “auditório” a “laboratório”, ou seja, reforçava a defesa por uma educação mais pragmática. E ao tratar do estudo das línguas clássicas, no Império, este autor menciona o diretor geral de instrução, Antônio Martins Miranda, o qual se opôs ao ensino do latim. A respeito do referido diretor, apresentou a seguinte afirmativa: “francamente que se não fosse exigida a língua-mãe nos exames das escolas superiores do império, ele proporia a supressão da cadeira, pois naquele ano a frequência fora de 8 alunos apenas” (BASTOS, 1939, p. 7). No entanto, a informação de baixa frequência do latim precisa ser vista com cautela, já que existem estudos que apontam para o grande prestígio dado às línguas clássicas por parte da elite.

Diante do que foi posto, uma pergunta cabe aqui: diante de tantas vozes contrárias ao ensino fundado no Humanismo histórico-literário, como, então, manteve-se o vigor desta tradição no ensino secundário de Alagoas? De qual forma se manifestava? – Estes questionamentos perpassam a nossa discussão subsequente.

---

<sup>63</sup> Segundo o autor da obra “ABC das Alagoas” (2005), o advogado e jornalista Humberto de Oliveira Rodrigues Bastos nasceu em Maceió em 12/03/1914 e faleceu em Roma – Itália em 25/09/1978.



### 3 FORMAS DE MANIFESTAÇÃO DA TRADIÇÃO HUMANISTA NO ENSINO SECUNDÁRIO: ENTRE O NACIONAL E O LOCAL

No período ora pesquisado (1839-1889), conforme vimos no capítulo anterior, o movimento Humanista não estava presente, no ensino secundário, de forma passiva ou com silenciamento social, pois, em meio ao ensino cultivador do espírito, outras concepções buscavam se reafirmar. Assim, liberais e positivistas consideravam que o ensino calcado no Humanismo não poderia colaborar na formação de sujeitos capazes de serem “úteis” à nação.

A perspectiva de ensino humanista reforçou o sentimento de desprezo pelos trabalhos manuais, que havia desde a cultura literária antiga greco-romana. Tal característica se estendeu por séculos posteriores, sendo, inclusive, observado em anúncios de cadeiras ofertadas no período imperial. A partir dos escritos de Cunha (2005), podemos, semelhantemente, refletir sobre a desvalorização dos “ofícios braçais” no século oitocentista:

Embora saibamos que houve trabalho livre desde o início da colonização, assim como a escravatura persistiu de fato, ainda que não de direito, depois de 1888, cumpre destacar que a sanção jurídico-política operou como um importante elemento de reforço das representações sociais que depreciavam o trabalho manual. Considerada coisa própria de escravo, a atividade artesanal e a manufatureira acabavam abandonadas pelos trabalhadores brancos e livres, de modo que elas iam inexoravelmente para as mãos dos africanos e seus descendentes. (CUNHA, 2005, p. 2).

O autor supramencionado grifa que os homens livres do Brasil não desejavam exercer atividades consideradas à época como “coisa de escravo”<sup>64</sup>. Contudo, apesar da grande ênfase na busca do estabelecimento de um ensino chamado de “útil” ao atendimento econômico da nação, este pensamento atrelado ao exercício de ofícios não foi apresentado como algo direcionado a todas às classes. Logo, para a elite, buscava-se um ensino considerado prestigiado, herdado da tradição humanista, com destaque para as línguas, a gramática e a retórica; e para as classes populares defendia-se uma educação ligada à preparação para os trabalhos manuais, seja no âmbito agrícola ou nos espaços fabris em ascensão.

No capítulo anterior, focamos os discursos, cujos argumentos estavam na contramão do ensino humanista e, neste sentido, os impressos correspondiam ao principal “palco” destas discussões. Porém, as manifestações em prol de reformas no ensino imperial, também, dividiam espaço, nos jornais imperiais, com os diversos anúncios de colégios ou de lentes

---

<sup>64</sup> Cunha utiliza o termo “escravo”, entretanto, é importante destacar que o termo escravizado seria mais adequado, pois esta não é uma condição natural, mas, trata-se de condição imposta socialmente.

particulares, os quais focavam um ensino literário e retórico. Logo, os jornais daquela época, em termos de ideais para a educação, constituía-se como *locus* de diversidade.

Diante desta diversidade de pensamentos em relação à educação oitocentista, neste capítulo focamos as formas de manifestação da tradição humanista direcionada a mocidade imperial. E neste trilhar, inicialmente, abordaremos sinteticamente um panorama nacional a partir do contraponto entre aspectos observados no regimento do Colégio Pedro II do Rio de Janeiro e a presença da tradição humanista em outras províncias. Para a compreensão de características do ensino secundário de diferentes regiões do país, observamos os resultados dos estudos de: Arriada (2007), Barros (2006), Neves (2006), Ribeiro (2005) e França (1997).

Após ressaltarmos as heranças da tradição humanista em nível nacional, em sequência, focamos na Província Alagoana. Nesta perspectiva, são tratados aspectos presentes nos chamados documentos “oficiais”, os quais correspondem àqueles emitidos por órgãos do governo, tais como: leis, regulamentos e relatórios. Além destes documentos, para concluir as discussões acerca de matrizes humanistas histórico-literárias presentes no ensino secundário alagoano, abordamos vestígios, tais como: mapas manuscritos, anúncios, frequências, bem como, artigos de opinião publicados em jornais da referida época.

### **3.1 A similaridade no ensino secundário nacional**

Criado em 1837, no lugar do antigo Seminário São Joaquim, o Colégio Pedro II localizado na sede da Corte no Rio de Janeiro não foi a primeira instituição pública secundária a ser criada no Brasil Imperial, todavia, serviu como referencial para os colégios e Liceus das demais localidades do país, inclusive, para aqueles que surgiram anteriormente, tais como o Liceu Provincial de Pernambuco cujo ano de criação corresponde a 1825.

A partir da leitura do primeiro Regimento do Colégio Pedro II publicado em 31 de janeiro de 1838, podemos compreender a estrutura organizacional, bem como, os saberes privilegiados neste estabelecimento imperial. Em termos organizacionais, foi marcado por rígido controle e vigilância dos sujeitos ali presentes, sobretudo, dos estudantes internos. Nessa perspectiva, semanalmente, professores e inspetores deveriam entregar mapas contendo descrições do comportamento e trabalho dos alunos. Tais mapas seriam recebidos/encaminhados pelo vice-reitor ao reitor da instituição.

Dentre as estratégias recomendadas, para a vigilância dos estudantes e prevenção de “desordens” estavam as seguintes: a quantidade de inspetores devia ser maior do que o número de classes; os inspetores deveriam comer junto com os estudantes e só poderiam

dormir após conferir se todos os alunos estavam dormindo e se nenhum havia saído sem a permissão prévia do reitor. Além disto, havia a possibilidade de o inspetor dividir as classes em subgrupos, bem como, selecionar um aluno de sua confiança para ficar responsável pelo comportamento daquele subgrupo.

Os serventes também eram envolvidos na observação dos discentes sob as ordens dos inspetores de alunos. Aqueles recebiam instrução religiosa e deveriam sempre percorrer os espaços escolares (dormitórios, corredores...) para prevenir incêndios e “desordens”<sup>65</sup>. Outra medida utilizada dizia respeito à verificação das cartas que os estudantes escreviam endereçadas aos seus pais, pois estas deveriam passar primeiramente à vista do reitor o qual iria decidir quais iriam prosseguir ou não.

Este controle não se restringia ao comportamento dos estudantes, mas, também se refletia na inspeção “secreta” e “inesperada” às lições (aulas) ministradas pelos professores. A apropriação de inspeções sem prévio aviso era tido como método eficaz de observação, a qual poderia ser realizada tanto pelo reitor, quanto por “*commissarios*” enviados pelo ministro do Império. Diante deste contexto, é provável que as inspeções tivessem como objetivo a observação de um conjunto de atribuições do ofício docente, os quais envolviam não só métodos, mas também, conteúdos e posturas<sup>66</sup> religiosas.

Dentre as atribuições dos docentes, o art. 13 do regimento de 1838, menciona: “§ 1 Não só ensinar aos seus Alumnos as Letras, e as Sciencias, na parte que lhes competir, como também, quando se offerecer occasião, lembrar-lhes seus deveres para com Deos, para com seus Pais, Patria e Governo.” [sic] (BRASIL, 1838, p. 65). Isto tinha implicações para a forma de se fazer e pensar a educação; inclusive, nos dias estabelecidos como feriados escolares (domingos e quintas-feiras) ocorriam instruções relativas à religião católica, com temáticas as quais deveriam ser memorizadas pelos estudantes. Logo, os saberes ensinados na referida instituição estavam vinculados aos preceitos religiosos.

A respeito dos saberes privilegiados para a instrução da clientela, do colégio da Corte, observamos a partir do art. 117 do primeiro Regulamento (1838) que o “Latim” era a matéria

---

<sup>65</sup> Segundo o regimento de 1838 do Colégio Pedro II, as punições para os estudantes que descumprissem as regras estabelecidas englobavam o seguinte: privações de uma parte ou totalidade do recreio com trabalho extraordinário, proibição de sair, prisão em local claro para facilitar a vigilância sobre este aluno, privação de férias, “vestir roupas às avessas” ocupando um lugar a parte nas aulas, “moderada correção corporal” e exclusão do colégio.

<sup>66</sup> Esta nossa afirmativa nos remete ao estudo de França (1997), acerca do ensino secundário do Grão-Pará, no qual menciona que o Regulamento de 12 de maio de 1869 determinava que os docentes deveriam ter uma “moralidade exemplar” e não poderiam ter outro emprego. Caso, o docente descumprisse tal regra, seria punido com a suspensão do exercício do cargo no Colégio, bem como, cancelamento dos vencimentos. Para aqueles que não tinham “cargo vitalício”, a situação ficaria mais complicada, com a perda total dos direitos de contagem do período trabalhado para a aposentadoria.

a qual sobressaía na quantidade de “lições” estabelecidas, sendo ofertada em seis das oito classes<sup>67</sup>; todavia, “Astronomia” - com o menor número de lições (3) - tinha sua oferta restrita à 1ª classe. No entanto, é importante trazer a seguinte ressalva: “Seguindo o modelo francês, os estudos do Colégio de Pedro II foram organizados em oito ‘aulas’ sendo que o primeiro ano de estudos correspondia à oitava aula e o último à primeira aula.” (VECHIA e LORENZ, 2006, p. 6004).

Nesta perspectiva, a gramática nacional era estudada no início da trajetória no ensino secundário, especificamente, nas “aulas” 7ª e 8ª e, simultaneamente, com igual quantidade de lições, os alunos iniciantes também estudavam latim. Nas etapas posteriores, o estudo da gramática nacional era retirado, dando lugar, às línguas clássicas (latim e grego), bem como, modernas (francês e inglês); das quais, o maior foco estava na língua latina, contendo um percentual muito mais elevado de lições em detrimento das outras matérias do curso.

Em 1841 foi feita uma reforma<sup>68</sup> no Regulamento do Colégio Pedro II, no que concerne à distribuição das disciplinas ofertadas. Nesta perspectiva, a 8ª aula, que correspondia à classe de ingresso no Colégio Pedro II foi eliminada e cada lição deveria ter duração de mais de uma hora. Tal medida foi adotada, pois de acordo com o Ministro e Secretario d’Estado dos Negócios do Império – Antonio Carlos Ribeiro d’Andrada Machado e Silva (1841), o período anterior não era suficiente para os alunos adquirirem noções de Artes e ciências; além disto, nos primeiros anos, os alunos não estariam aptos para determinados estudos.

A reforma de 1841 continuou a reforçar o caráter humanista histórico-literário no programa de estudos. Houve uma inversão no estudo de Gramática nacional, pois, antes era objeto de estudo no primeiro ano de ingresso no Colégio Pedro II e a partir de 1841, passou a ser visto somente no último ano. Acerca do estudo das línguas, observamos que a língua latina continuou predominando em detrimento das outras, embora, tenha diminuído a quantidade de lições e cedido maior abertura às chamadas línguas “vivas”, acrescentando, também, o estudo de alemão. Por outro, a Astronomia não tinha mais espaço no programa do curso.

Em termos percentuais, as línguas clássicas (latim e grego), junto com as modernas (sem contar a nacional) e as matérias de Retórica, Poética e Filosofia correspondiam a 57% do

---

<sup>67</sup> O quadro com o programa de estudos destas oito classes, segundo o Regimento de 1838 do Colégio Pedro II, pode ser visualizado em anexo.

<sup>68</sup> O programa com a distribuição das matérias do Colégio Pedro II, conforme a reforma de 1841, pode ser visto em anexo.

total de disciplinas. Mas, se forem consideradas todas as matérias estruturadas sob o aspecto literário, podemos confirmar a afirmativa de Zotti (2005, p. 36):

[...] o Regulamento de 1841 reorganiza a redistribuição das matérias em sete anos e os estudos literários passam a ocupar mais de dois terços das disciplinas. As matemáticas e as ciências naturais estão presentes nas três últimas séries, com reduzido número de lições, não ultrapassando os limites de mera informação e erudição livresca. (ZOTTI, 2005, p. 36).

A afirmativa de Zotti (2005), acima citada, traz um mote relevante: o estilo de ensino erudito ou “livresco” não teria sido retirado com as matérias ligadas às ciências exatas e/ou naturais. Ou seja, a tradição humanista histórico-literária não estava presente, apenas, nas matérias das chamadas humanidades. Logo, as áreas que as matérias estão vinculadas não são suficientes para determinar a presença de marcas da tradição humanista, pois, a forma, os conteúdos e os objetivos a serem alcançados são os elementos reveladores no que concerne a predominância ou não de um viés humanista.

No Brasil imperial, a preocupação com o ensino secundário dizia respeito à apropriação de saberes que fossem reconhecidos socialmente, para a manutenção da classe dominante. Assim, para os filhos da elite, receber uma formação embasada na tradição greco-romana, no estudo dos clássicos, retórica e memorização seria uma forma de ter possibilidade de acessar o nível superior ou ocupar cargos prestigiados.

A afirmativa do predomínio da elite, no ensino secundário, está embasada, inicialmente, na clientela que frequentava o Colégio Pedro II, na época de sua fundação. Assim, em relação aos requisitos definidos, em seu primeiro Regulamento (1838), para o ingresso de estudantes nesta instituição, além da idade determinada, boas referências, saber ler, escrever e contar, outros elementos também eram essenciais, tais como: o pagamento adiantado de três em três meses. Esta “retribuição” era utilizada para a consignação de livros, vestuário e remédios, caso o estudante ficasse doente. Esta despesa deveria ser acompanhada de outro requisito: os alunos deveriam levar um enxoval completo, o qual era composto por:

1 casaca de panno verde ordinário, com botões amarelos – 4 jaquetas de duraque preto – 5 coletes de fustão – 2 coletes de sarja escura – 4 pares de calças de brim cru – 2 ditas de brim branco – 1 dita de pano preto – 1 chapeo – 1 bonet – 6 ceroulas de panno de linho - 12 camisas do mesmo – 2 guardanapos de mesa – 12 lenços, 2 gravatas de seda preta – 2 ditas de morcelina branca – 16 pares de meias de algodão – suspensórios, ligas, escolas e pentes – 2 pares de çapatos grossos, e 1 de botins. [sic] (BRASIL, 1838, p. 89).

Os itens supracitados demonstram que o Colégio Pedro II foi feito para um grupo social econômica e politicamente favorecido, estritamente masculino, cujo ideal consistia em

manter seus privilégios através da aquisição de saberes e culturas europeias que à época eram muito valorizados. E neste “universo” permeado de filhos da elite, o Decreto de criação do Colégio Pedro II (2 de dezembro de 1837) abria uma brecha para o ingresso gratuito de um pequeno grupo, conforme verificamos no Art. 11: “O Governo poderá admitir gratuitamente até onze alumnos internos e dezoito externos”. A referida lei utilizou o verbo “poder”, Ou seja, não havia obrigatoriedade e nem houve detalhamento dos critérios para a escolha dos sujeitos os quais desfrutariam desta gratuidade.

O colégio Pedro II foi o referencial para as instituições de ensino secundário do país, o qual fazia parte de um nível de ensino o qual foi classificado por Clarice Nunes (2000) como “velho” e “bom”. A primeira qualificação diz respeito às suas origens, as quais remontam à difusão do *trivium* e *quadrivium* na Europa renascentista, conforme vimos no primeiro capítulo. O uso do adjetivo “bom” pode ser entendido a partir das vantagens obtidas por parte daqueles que tinham o privilégio de adentrar e se manter neste ensino.

Falamos em privilégio, pois, em instituições secundaristas de diversas regiões do país, houve o predomínio de uma clientela elitista. Fizemos tal afirmativa a partir da leitura das seguintes pesquisas:

**Quadro 2 - A pesquisa no Brasil sobre o Ensino Secundário no século XIX: Mapa Comparativo.**

	<b>Título da Pesquisa</b>	<b>Ano de defesa<sup>69</sup></b>	<b>Autor</b>	<b>Instituição de Defesa</b>	<b>Região do país</b>
1	A Educação Secundária na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul: a Desoficialização do Ensino Público. (Tese de Doutorado)	2007	Eduardo Arriada	Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.	Região Sul
2	Lyceu de Goyaz: Equiparação ao Colégio de Pedro II e Inclusão no Universo do Ensino Secundário Brasileiro (Artigo publicado na Revista HISTEDBR On-line)	2006	Fernanda Barros	Universidade Federal de Uberlândia-UFU	Região Centro-oeste
3	Organização do Ensino Secundário em Minas Gerais no Século XIX. (Dissertação de Mestrado)	2006	Leonardo dos Santos Neves.	Faculdade de Educação da UFMG	Região Sudeste
4	A Implantação do Ensino Secundário Público Maranhense: Liceu Maranhense. (Dissertação de Mestrado)	2005	Vânia Mondego Ribeiro.	Universidade Federal do Maranhão.	Região Nordeste
5	Raízes Históricas do Ensino Secundário Público na Província do Grão-Pará: o Liceu Paraense 1840-1889. (Dissertação de Mestrado)	1997	Maria do Perpétuo Socorro de Souza Avelino de França.	Faculdade de Educação de Universidade Estadual de Campinas.	Região Norte

Fonte: Quadro montado pela pesquisadora-autora, 2012.

<sup>69</sup> Na exposição das pesquisas, no quadro, optou-se por apresentar na ordem decrescente de publicação/defesa.

Em linhas gerais, os estudos acima apontam para o ensino secundário como espaço de formação e reafirmação da elite. Entretanto, algumas ressalvas podem ser feitas a partir das especificidades das Províncias. Assim, é válido mencionar que, segundo Barros (2006), nos cinquenta anos subsequentes à fundação do Liceu goiano (1847), os filhos da elite começaram a evadir desta instituição, em virtude das dificuldades de acesso a cidade, com a vasta extensão e região montanhosa.

Além disto, na visão da referida pesquisadora (2006, p. 43), “os fazendeiros goianos, grandes latifundiários, apesar de tanta riqueza em terras, não tinham grande esclarecimento sobre as vantagens que a instrução poderia conferir aos seus filhos”, pois, o que importaria na região seria “a preservação da fortuna da família e, para isso, o jovem filho do fazendeiro precisava aprender a lidar com a terra e o gado”, ou seja, assim, não precisariam se apartar do seio da cultura familiar.

Outra especificidade, nas escolhas feitas por classes abastadas do contexto imperial, diz respeito à Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, na qual Arriada (2007, p. 330) sublinha que a elite desta localidade estava concentrada nos colégios particulares; assim, o Liceu (colégio público de ensino secundário) possuía sujeitos de uma “classe social médio-baixa”.

Segundo Arriada (2007, p. 327), “o desinteresse por parte das elites de cursar um longo e improficuo curso” naquela localidade, resultava da falta de equiparação<sup>70</sup> do Liceu de São Pedro do Rio Grande do Sul ao Colégio Pedro II. Os Liceus que não ofereciam tal equiparação eram impedidos de oferecer habilitação para ingresso no nível superior. Neste sentido, existia uma preferência pelo envio dos jovens à Corte, às províncias sedes das faculdades ou aos colégios particulares que focavam nas disciplinas que compunham os exames preparatórios: latim, francês, inglês, história e geografia, matemáticas, e filosofia.

A função do ensino secundário como preparador para os exames que davam acesso ao nível superior, no Império, é uma característica destacada por variados estudos que se

---

<sup>70</sup> França (1997, p. 150) semelhantemente atribui o “fracasso” do ensino secundário do Grão-Pará à estrutura política nacional, o que incluía a falta de equiparação ao Colégio modelo da corte, pois, segundo a autora, “O usufruto do grau de bacharel em letras, privilégio do Pedro II, habilitava para o ingresso nos cursos superiores, independentemente de novos exames junto às faculdades”. Outro ponto, ressaltado por esta pesquisadora diz respeito ao período a partir da década de 1870, pois, nesta época os exames preparatórios passaram a ser aplicados em todas as capitais das províncias e muitos estudantes secundaristas buscavam províncias que não apresentassem muitas exigências. A aprovação nos exames preparatórios consistia na forma mais rápida de ingresso no nível superior, sem prescindir da completude dos anos nos Liceus e Colégios. E este foi um dos motivos para o que França (1997) denominou de “decadência” do Liceu Paraense. Barros (2006, p. 43), traz apontamento similar e, assim, afirma que após a reforma de Couto Ferraz com o decreto 1331A de 17 de fevereiro de 1854, muitos estudantes, tanto do Colégio Pedro II quanto do Lyceu goiano, preferiam participar brevemente dos exames preparatórios a cursar por completo o ensino secundário, num período de cerca de seis anos.

debruçam sobre as fontes da referida época. Logo, para alguns membros da elite, o ensino secundário consistiria essencialmente em um local de passagem para o nível superior. Nesta perspectiva, partindo dos estudos sobre a Província mineira, Neves (2006, p. 22) sublinha que “o ensino secundário era regulado pelas exigências das Academias superiores, e nada, além disso”.

Nesta grande valorização do que era cobrado nos exames preparatórios, Ribeiro (2005) comenta que na Província maranhense, as cadeiras que compunham os cursos de Comércio e Marinha, tais como Aritmética, Álgebra, Cálculo Mercantil e Navegação, foram logo suprimidas com a justificativa de que não faziam parte dos exames para ingresso ao nível superior. Assim, semelhante a outras províncias, no Liceu Maranhense, as cadeiras privilegiadas foram as seguintes: Filosofia Racional e Moral; Retórica e Poética; Geografia e História; Gramática Filosófica da língua e análise de nossos clássicos; Língua Grega; Língua Francesa; Língua Inglesa e Desenho.

Este aspecto preparatório, segundo Ribeiro se refletiu no Brasil como consequência da apropriação de práticas francesas:

[...] como também aconteceu na França pós-revolucionária, em que o Liceu era uma escola clássica, cujos saberes tornaram-se condição necessária ao ingresso no ensino superior. Tais exigências eram cumpridas por uma parcela simbólica da população, em condições de ter acesso a esse nível de ensino. (RIBEIRO, 2005, p. 10).

As heranças francesas, no ensino secundário brasileiro, não se restringiram à sua característica de preparatórios para o nível superior, pois, também, englobavam as “cadeiras” (aulas) ofertadas, conteúdos e métodos de ensino, assim como os mobiliários dos colégios e até em materiais para as aulas, como por exemplo, a solicitação de modelos de gesso vindos da França, para o uso nas aulas de um lente de Desenho do Liceu maranhense. Segundo Ribeiro (2005), tal reivindicação estava contida em documento de 12 de outubro de 1839.

A busca da homogeneização da elite, na época imperial, perpassava a busca do padrão do Colégio Pedro II e, conseqüentemente, tinha seu ensino permeado de marcas da Antiguidade clássico-humanista. Assim, estes saberes eram cobrados seja nos estudos cotidianos, seja nos exames preparatórios ao final do ensino secundário. Por isso, Arriada (2007, p. 331) aponta que, em seu papel de formação de governantes, o ensino secundário imperial estava centrado “no conhecimento da alta latinidade e nas línguas vivas [...] leitura, na memorização, e na exploração dos conteúdos moralizantes dos autores clássicos”.

Acerca do que estes saberes significavam para a clientela do ensino secundário imperial, Ribeiro (2005, p. 29) faz a seguinte menção: “Para a intelectualidade burguesa,



retirar esses saberes do currículo de sua escola consistia em subtrair da formação do homem o próprio homem”. Contudo, tal formação não estava direcionada a todos, pois, era utilizada como instrumento da oligarquia e reafirmação do *status quo*.

Neste sentido, é válido mencionarmos que em relatório da instrução pública de 1845, considerando o número total de estudantes da Província maranhense, Ribeiro (2005, p.100) verificou que o percentual de estudantes frequentadores do ensino secundário era inferior a 1%. Logo, cursar o ensino secundário era uma forma de garantir o espaço na sociedade política ou decisória, da época imperial.

Contudo, semelhantemente ao mencionado no regimento (1838) do Colégio Pedro II, foram observados restritas aberturas a estudantes desprovidos de recursos financeiros, por exemplo, na Província do Grão-Pará:

Em 1855, o governo foi autorizado a transformar o Liceu Paraense em Colégio Paraense, constituído por três categorias de alunos: pensionistas, meio pensionistas e externos. O ensino era gratuito apenas para os dez pensionistas e dez meio pensionistas do governo, que eram selecionados na Capital e nas principais Comarcas do Grão-Pará. Os demais alunos deviam arcar com as mensalidades cobradas. Predomina, então, nesse colégio, um ensino pago, para onde as famílias ricas da sociedade paraense encaminhavam seus filhos. (FRANÇA, 1997, p. 151).

A restrita abertura, acima citada, reafirma que a elite compunha a grande parte da clientela para a qual o ensino secundário estava direcionado no Império brasileiro. Além disto, os indicativos a respeito da organização do ensino secundarista sob os moldes de ensino clássico-humanista, a nível nacional, despertam-nos um sentimento de curiosidade: Até que ponto iremos localizar aspectos inéditos sobre o ensino secundário da Província Alagoana? – Feitio que perpassa a discussão subsequente.

### **3.2 A tradição humanista na instrução “intermediária” da Província alagoana: vestígios presentes em documentos oficiais, mapas e jornais locais<sup>71</sup>**

Para tratar da manifestação da tradição humanista no ensino secundário alagoano, precisamos observar simultaneamente as duas formas de estruturação deste nível de ensino: 1. Aulas avulsas; 2. Institucionalização a partir da criação de Liceus e Colégios. As primeiras, também, chamadas de “aulas régias” correspondem a heranças da Reforma Pombalina, advinda em meados do século XVIII, quando os jesuítas foram expulsos do território brasileiro. Com relação a este momento há críticos que afirmam que isto resultou na

<sup>71</sup> Publicada em 1870, “A Província”, do alagoano Aureliano Cândido de Tavares Bastos, poderia contribuir nas reflexões sobre o contexto estudado, todavia, não tivemos acesso a esta obra.

desarticulação do sistema de ensino estabelecido por esta ordem religiosa, sem implantar outra proposta sistemática ou institucional. Entretanto, o estabelecimento das aulas régias, a partir de 1759, segundo Neves (2006, p. 12), “não significou a inexistência de instituições que abrigassem os estudos secundários, mesmo que de forma escassa”.

Apesar de existirem críticas às chamadas aulas régias, compreendemos que, à época, estas tiveram o seu valor e significado social. E nesta perspectiva, questionamos: Como a tradição humanista estava presente nas aulas avulsas da Província alagoana oitocentista?

### 3.2.1 Aulas avulsas das Alagoas: protagonismo da latinidade

Em relação às matérias ministradas nas aulas avulsas alagoanas, podemos afirmar, a partir de mapas publicados no período imperial, que estas tinham a latinidade por protagonista. Este destaque do Latim dizia respeito tanto à quantidade de lições quanto ao número de estudantes matriculados, sendo, em diversas vezes, mais valorizado do que o estudo da língua nacional, semelhantemente ao observado no Colégio Pedro II.

Na Província alagoana a visibilidade desta língua denominada no contexto oitocentista como “língua mãe”, está presente em mapas escritos por presidentes de província e diretores da instrução pública. Assim, a partir dos dados registrados, montamos o seguinte quadro:

**Quadro 3 - Quantidade de Estudantes nas Aulas Públicas Avulsas, na Província de Alagoas (1839-1849)**

	Latinidade	Geometria	Filosofia	Retórica/ Eloquência.	Francês	TOTAL DE ESTUDANTES POR MAPA.
MAPA – 2 de maio de 1839.	78	09	06	-	-	93
MAPA – 1 de fev. de 1842.	90	-*	07**	***	14	111
MAPA – 8 de out. de 1845.	126	06*	01**	***	29	162
MAPA – 8 de mar. de 1849.	127	07*	00**	***	13	147
<b>TOTAL DE ESTUDANTES POR MATÉRIA</b>	421	22	14	-	56	

Fonte: Autora, 2012.

Notas:

Quadro construído pela autora do texto, a partir das informações contidas em mapas presentes em relatórios de Presidente de Província: Agostinho da Silva Neves (1839); Manoel Felizardo de Souza e Mello (1842); Henrique Marques d'Oliveira Lisboa (1845); Antonio Nunes de Aguiar (1849).

\* A partir de 1842, esta matéria foi denominada, nos mapas, da seguinte forma: “Arithmetica, Álgebra e Geometria”.

\*\* A partir de 1842, esta matéria foi denominada, nos mapas, da seguinte forma: “Lógica, Metaphysica e Ética”.

\*\*\* A partir de 1842, esta matéria foi denominada, nos mapas, da seguinte forma: “Rhetorica, Poetica, Chronologia, História e Geografia”.

No quadro supracitado, acerca das aulas avulsas da chamada “instrução intermediária” (ou secundária) na Província Alagoana, consta algumas ausências de registros da quantidade de alunos, como na aula de Retórica, por exemplo. Dentre as justificativas para tais lacunas, observamos: a não apresentação de mapas pelos professores responsáveis; suspensão ou jubramento de professores, bem como, aula suprimida.

Contudo, se ignorarmos as ausências e compararmos os dados registrados nos mapas, veremos que a aula de Latim possuía destaque entre as outras, tanto em quantidade de estudantes quanto no provimento em todas as vilas e cidades mencionadas nos mapas provinciais consultados.

Nesta perspectiva, observamos que em 1839, no total, 78 estudantes frequentaram a aula de Latim provida em cinco lugares da Província alagoana: Cidade das Alagoas e Villas do Penedo, de Maceió, Porto de Pedras e Atalaia. Diante do total apresentado, especificamente 30 estudantes cursavam na vila de Penedo. Contudo, quem integrava esta clientela? Acerca deste público, localizamos no Arquivo Público do Estado de Alagoas, o seguinte mapa:

**Quadro 4 - Mappa dos Estudantes da Aula de Grammatica Latina da Villa do Penêdo, de que há Professôr Jubilado a R.<sup>do</sup> Antônio Craveiro de Barros  
leite. Março de 1839<sup>72</sup>**  
(Continua)

N.	Nomes	Filiaçoens	Id. <sup>es</sup>	Naturalid. <sup>es</sup>	Entradas		Conduitas	Habilid. <sup>es</sup>	Aplicaçoens	Adiantam. <sup>tos</sup>
1	Manoel Ramos	José Martins Baijão	19	Penêdo	Febr. <sup>o</sup>	1834	Boa	Pouco Hábil	Applica-se	Provecto
2	Miguel Alvares Feitoza	Manoel Ezequiel da Silva	18	Traipú	Febr. <sup>o</sup>	1836	B.	H.	Applica-se	Adiantado
3	Pedro José Carlos	Ten.e José Carlo da Silva.	17	Penêdo	Junho	1835	B.	H.	Applica-se pouco	Adiantado
4	Mathias José de S. <sup>ta</sup> Anna	Anacleto de Jesus Maria	16	Penêdo	Julho	1835	B.	P.h.	Applica-se	Adiantado
5	Athanazis Gonsalves da Silva.	S.M. Antonio Soares de Mello.	19	Traipú	Febr. <sup>o</sup>	1836	B.	H.	Applica-se	Adiantado
6	Ismael de Sena Ribr. <sup>o</sup> Neri	João Baptista Ribeiro Neri	15	Penêdo	Febr. <sup>o</sup>	1836	B.	H.	Frequenta pouco	Adiantado
7	Luiz Laurinho	João Baptista Lima	14	Penêdo	Febr. <sup>o</sup>	1837	B.	H.	Applica-se	Adiantado
8	Librio Licinio Lial Passos	Ignacio Joaquim Passos	14	Penêdo	Febr. <sup>o</sup>	1838	B.	H	Applica-se pouco	Adiantado
9	Manoel José da Costa Batinga	C. José Antonio da Costa	15	Penêdo	Febr. <sup>o</sup>	1836	B.	H.	Frequenta pouco	Adiantado
10	Lourenço Joaquim Gomes	Antonio Joaquim Guimarães	14	Penêdo	Febr. <sup>o</sup>	1837	B.	H.	Applica-se pouco	Adiantado
11	José Lescinando Pinho	Pedro José Pinho	15	Penêdo	Maior	1837	B.	H.	Applica-se pouco, E modestia	Adiantado
12	Bernardo Feliso Lima	Victorino de Abreu Lima	19	Penêdo	Junho	1836	B.	P.h.	Applica-se pouco	Primeira
13	João José	José Gabriel Araujo	16	Penêdo	Febr. <sup>o</sup>	1837	B.	P.h.	Applica-se pouco	Primeira
14	José Lourenço da Silva	José Ricardo da Silva	14	Penêdo	Febr. <sup>o</sup>	1837	B.	P.h.	Applica-se pouco	Primeira
15	Francisco Henrique Brandao	Anacleto de Jesus Maria	17	Penêdo	Febr. <sup>o</sup>	1838	B.	H.	Applica-se	Primeira
16	João Gomes de Araujo	Manoel Gomes de Araujo	13	Penêdo	Febr. <sup>o</sup>	1838	B.	H.	Applica-se	Arte
17	Jesuino Fernandes de Araujo	Don José Vicente de Araujo	13	Penêdo	Febr. <sup>o</sup>	1838	B.	H.	Applica-se pouco	Arte
18	Emillio Vieira da Costa Delgado Peridigas	Floriano Vieira da Costa Delgado Peridigas	17	Pes'ca	Julho	1838	B.	P.h.	Applica-se	Arte
19	Monoel José Ferreira	José Marcollino dos Santos	15	Poxim	Julho	1838	B.	P.h.	Applica-se	Arte

<sup>72</sup> Transcrição literal de mapa manuscrito encontrado no Arquivo Público do Estado de Alagoas em 7 de fevereiro de 2012. Ver cópia em anexo.

<b>Quadro 4 - Mappa dos Estudantes da Aula de Grammatica Latina da Villa do Penêdo, de que há Professôr Jubilado a R.<sup>do</sup> Antônio Craveiro de Barros leite. Março de 1839</b>										
										(Conclusão)
20	João de Luza	Igr. <sup>a</sup>	15	Penêdo	Maio	1838	B.	H.	Applica-se	Arte
21	Juvenal da Rocha Cirqueira	Vicente da Rocha Cirqueira	15	Penêdo	Fev. <sup>o</sup>	1839	B.	H.	Applica-se	Arte
22	Francisco Malta da Silva Lessa.	José Malta da Silva Lessa.	15	Penêdo	Julho	1838	B.	H.	Applica-se pouco	Arte
23	José de Lemos Ribeiro	José de Lemos Ribeiro	14	Penêdo	Abr. <sup>o</sup>	1838	B.	H.	Applica-se	Arte
24	Domingos Lourenço da Cruz	Manoel da Cruz	14	Penêdo	Abr. <sup>o</sup>	1838	B.	H.	Applica-se	Arte
25	Joaquim Hermez de Luza	C. M. Manoel Hippolito de St. <sup>a</sup> Vieira.	15	Penêdo	Maio	1838	B.	P.h.	Applica-se pouco	Arte
26	Joaquim da Nativid. <sup>o</sup> Reis	Joaquim da Nativid. <sup>o</sup> Reis	16	Penêdo	Abr. <sup>o</sup>	1838	B.	H.	Applica-se pouco	Arte
27	Alexo José de Bragança	Alexo João de Bragança	14	Bahia	Fev. <sup>o</sup>	1839	B.	H.	Applica-se	Arte
28	José Lopes dos Santos	José Lopes dos Santos	14	Poxim	Agt. <sup>o</sup>	1839	B.	P.h.	Applica-se pouco	Arte
29	Antonio da Silva Bitancourt	Domingos da Silva Bitancourt	18	Pacatuba	Agt. <sup>o</sup>	1837	B.	H.	Não Frequenta	Arte
30	Antonio José Rodrigues	José Lourenço Barreiro	16	Capella	Março	1839	B.	H.	Applica-se	Arte
<b>Total 30</b>										
<p>Sahirão p.<sup>a</sup> maiores Estudos prociptos em Grammatica Miguel Carlos Simoens, Francisco Antonio da Silva Vital, Pedro Vital da Silva Junior e Manoel Antonio do Valle, Manoel Matins Texeira Pixinxá, João Luiscola Silva, João Ferreira de Brito Transassas, Antonio Joaquim Lares, José da Silva Transassas, João Baptista Transassas e Manoel Servado da Silva, e p.<sup>a</sup> tratar de negocio Valentim Rodrigues da Costa Serpa, Adriano da Silva Galvão e José Victorino da Rocha. Estes trez últimos pouco aproveitarão.</p> <p style="text-align: right;">O P<sup>e</sup> Antonio Craveiro de Barros Leite.</p>										

Fonte: Arquivo Público do Estado de Alagoas, 2012.

O mapa anteriormente exposto foi publicado cerca de nove meses antes da transferência da capital provincial da “Cidade das Alagoas” (atual município de Marechal Deodoro) para a Cidade de Maceió. Este documento, redigido pelo padre Antonio Craveiro de Barros Leite, traz detalhes acerca das características da clientela da aula avulsa de Gramática Latina ofertada na vila de Penedo no ano de 1839. Ou seja, tratava-se de um público totalmente masculino, jovem (13 a 19 anos) e em sua maioria nascida naquela localidade.

Ao realizarmos um comparativo entre a idade dos estudantes, ano de ingresso e desempenho (“Aplicações”), podemos afirmar que a coluna denominada de “adiantamentos”, no mapa de março de 1839, correspondia às etapas de desenvolvimento dos alunos na aula de Gramática latina na vila do Penedo. Tais etapas consistiam respectivamente em: “Artes”, “Primeira”, “Adiantamento” e “Provecto”. Assim, é válido mencionarmos que, de acordo com o mapa, os estudantes ingressantes em 1837, por exemplo, faziam parte das fases: “Primeira” ou “Adiantamento”, com exceção do estudante Antonio da Silva Bitancourt, o qual integrava a chamada “Arte”, provavelmente, por ter parado de frequentar.

A carga horária de estudos da referida aula era definida pela Resolução n.º 30 de 14 de março de 1838, segundo a qual, as aulas de Gramática latina, na Província alagoana, deveriam ter a duração de quatro horas. E, nesta perspectiva, deveriam ser “preenchidas sucessivamente das nove da manhã a uma da tarde” [sic] (ALAGOAS, 1838, p. 146). Três anos antes, a obrigatoriedade desta carga horária, para as aulas de Latim já era definida na legislação, porém, a divergência estava no estabelecimento dos turnos de estudo, pois, a Lei provincial de 15 de maio de 1835 segmentava as quatro horas da seguinte forma: duas horas pela manhã (9h às 11h) e duas horas à tarde (15h às 17h).

Se por um lado, para as aulas avulsas de Gramática Latina, a legislação local definia a duração de quatro horas diárias; por outro, as aulas de Francês deveriam ter uma duração inferior: três horas diárias. Isto nos leva a questionar: Qual o motivo para tal protagonismo do estudo de Latim? Teria relação com os ordenados (“salários”) dos professores?

A partir da comparação dos informativos presentes nos mapas provinciais (1839-1849), observamos que as remunerações recebidas pelos professores de aulas avulsas de Latim, não tinham interferência direta no realce da referida matéria. Assim, encontramos variados ordenados para professores de Latim: de 300\$000 a 600\$000.

As maiores variações, no ordenado para professor de Latim, ocorriam entre as localidades da província; porém, em relação ao pagamento feito numa mesma localidade, este poderia ser igualado, superior ou inferior ao das demais matérias. Logo, em diversas vezes,

foi possível encontrar ordenados iguais para professores de gramática latina e de Francês, no contexto interno das cidades ou vilas das Alagoas.

Uma situação de ordenado que estava superior ao de professor de Gramática latina, pode ser vista no mapa de 1849: a remuneração do “lente” de “Arithmetica, Álgebra e Geometria”, na cidade de Maceió, passou a ser o maior ordenado da Província: 700\$000. Valor superior, ao ano de 1845, quando este recebia a mesma quantia dos demais professores na cidade de Maceió: 600\$000. É provável que nesta mudança de ordenado estivesse implícita a perspectiva de garantir o provimento ou interesse por esta área de conhecimento, pois, apesar das matrículas abertas, possuía apenas sete estudantes matriculados. E este correspondia a um contexto em que novas aspirações surgiram em meio aos discursos em prol de reformas no ensino secundário, conforme vimos no capítulo anterior.

Um dos aspectos que podem contribuir para a reflexão acerca deste protagonismo do estudo de latim é a compreensão de sua clientela. A quem interessava o estudo de latim? Com qual finalidade? – Na garimpagem em busca de fontes produzidas no Império, não encontramos registros diretos acerca da situação socioeconômica dos estudantes que frequentavam as aulas de latim na Província. Todavia, no Arquivo Público do estado de Alagoas, tivemos acesso a um mapa manuscrito contendo as ocupações profissionais do grupo que frequentava a aula de Gramática francesa, na vila de Penedo. O mapa abaixo está arquivado junto ao maço de documentos provinciais redigidos em 1839:

<b>Quadro 5 - “Mappa dos Alunos q’frequentáo a Aula de Grammatica Francesa Desta V.a do Penedo de he Professor Felip. Rogr.º De Novaes”.<sup>73</sup> [sic]</b>				
	<b>Id.º</b>	<b>Estados</b>	<b>Freq.</b>	<b>Ocupaçoes</b>
Antonio Montr.º d’Olivr. <sup>a</sup>	23	Soltr.	Assíduo	Estud. <sup>e</sup>
Luiz Ferz. Dos Santos.	25	Soltr.	Pouco Assíduo	Empregado Publico
Manoel Nunes de Barros	23	Soltr.	Assíduo	Estud. <sup>e</sup>
M.º S. Salerno	25	Soltr.	Assíduo	Procurador de papeis
João Baptista d’Almeida	22	Casado	Assíduo	Empregado Publico
Felip. Jº Gregorio	17	Soltr.	Não freq.	Lavrador
Ant.º Felip. P	18	Soltr.	Assíduo	D família
Aurealino de Nobrega	21	Soltr.	Assíduo	Negociante
M.º Victor	28	Soltr.	Assíduo	Alfaiate
Ant.o Chrstovão de M.	42	Casado	Assíduo	Ourives
Licianio do Nacisme <sup>10</sup> . Lenções	12	Soltr.	Assíduo	Escolástico
<i>Felip. Rogério de Novaes</i>				

Fonte: Arquivo Público do Estado de Alagoas. Material acessado e fotografado em: 2 mar. 2012.

<sup>73</sup> Transcrição literal de documento consultado no Arquivo Público do estado de Alagoas em 2 de março de 2012. Ver fotocópia original em anexo.

O mapa anteriormente apresentado nos remete à expressiva diferença entre o número de matriculados em Gramática Francesa e Latina, numa mesma época, na vila do Penedo. Ou seja, o número de alunos daquela língua moderna era cerca de um terço do total daqueles que frequentavam a língua clássica. Além disto, é relevante lembrarmos que, naquele contexto, a legislação definia uma carga horária menor para o ensino de Francês.

A clientela da aula de Gramática francesa possuía uma média etária de 23 anos; enquanto, no mapa de latim, anteriormente apontado, os estudantes possuíam no máximo 19 anos. Isto é, o público de francês, composto por solteiros e casados, era mais maduro etariamente. A partir das suas ocupações profissionais apontadas no referido mapa, não podemos afirmar que esta clientela correspondia à elite, mas, compunha um grupo de sujeitos pertencentes à classe econômica intermediária.

Outro ponto que merece destaque é que as aulas avulsas não eram pagas, ao contrário do que ocorreria no Liceu, quando este foi fundado. Esta informação foi observada em um relatório do Dr. Thomaz B. Espíndola de 31 de janeiro de 1868. Neste documento, o referido inspetor de instrução pública provincial lança a seguinte proposta: “4ª. Dar grátis as matriculas a todos que se quizerem matricular no lyceu, como sêe acontecer nas aulas avulsas, cuja excepção não tem explicação plausível”. (ESPÍNDOLA, 1868, S4-16, p. 15).

A reflexão apresentada nos leva a seguinte interrogação: para o referido grupo, cursar uma língua estrangeira teria como aspecto motivador a imitação de condutas da elite, semelhantemente à burguesia europeia a qual buscava poder ou *status* social através da reprodução de comportamentos da nobreza? – É provável. Vinculado a este mote, partimos do princípio de que no século XIX, o ensino secundário de base humanista era tido como chave para aspirações de destaques no hierárquico sistema de classes sociais. Assim, dentre as funções, para o ensino secundário, estava o de ser intermediador para o nível superior, bem como, ocupação em cargos de liderança e/ou burocráticos.

Neste último aspecto, é relevante a citação de um trecho da fala do diretor da instrução pública bacharel Antonio Martins de Miranda (1875, p. s1 20), o qual teceu a seguinte consideração: “de mais grande parte dos jovens destinam-se aos empregos geraes e provinciaes, que não prescindem do conhecimento de arithmética e suas variadas applicações” [sic]. Tal afirmativa contribui para desvelarmos as visões implícitas no contexto imperial acerca dos conteúdos considerados como necessários no ensino secundário (seja em forma institucionalizada seja em aulas avulsas). E tal “necessidade” era definida a partir das representações que se tinha à época acerca da função social deste nível de ensino.



Diante disto, é válido rememorarmos que no mapa de aulas avulsas de gramática francesa (1839), apresentada anteriormente, em meio a uma maioria jovem, encontra-se o registro do estudante Ant.o Chrstovão de M., na época, casado, com 42 anos e exercendo a profissão de ourives. Logo, entendemos que cursar a aula de Gramática Francesa poderia ter vínculo com a busca de “mobilidade social”.

No mesmo grupo da aula avulsa de Gramática Francesa, da qual fazia parte o ourives Ant.o Chrstovão, também estavam presentes sujeitos de outros ofícios: estudantes, empregados públicos, procurador de papéis, “d família”, negociante, alfaiate, escolástico e “lavrador”. Este último dizia respeito ao estudante Felip. Je Gregorio, solteiro de 17 anos, o qual não obteve frequência nesta aula de gramática francesa, provavelmente, em virtude das atribuições de seu ofício.

Diante das reflexões sobre o público para o qual era destinado o ensino das aulas avulsas, observamos nas fontes, que localizamos acerca do contexto da Província alagoana, a ausência de nomes femininos, tanto no corpo docente quanto no grupo de estudantes secundaristas. Além da questão de gênero, também, existem os feitos socioeconômicos, pois, apesar da Constituição brasileira, de 1824, garantir que “todos os cidadãos” teriam o direito à instrução primária (mais elementar), estes se restringiam a: sujeitos libertos, filhos de brasileiros, os nascidos em Portugal e estrangeiros naturalizados. Entretanto, no referido documento legal não foram tecidas considerações sobre quem teria direito a integrar o grupo secundarista, ou seja, houve um silenciamento a este respeito.

Quando tratamos acerca do cenário da chamada “instrução intermediária”, em diversas regiões do país, observamos que este nível de ensino era *locus* de formação e reafirmação dos filhos das classes favorecidas política e economicamente. Assim, aprender várias línguas, ter acesso aos clássicos e recitá-los, em ocasião de exposição, seriam modos dos filhos dos senhores se manterem numa posição aristocrática e senhorial em relação ao povo e aos escravizados. Nesta perspectiva, existem afirmativas de que o ensino secundário imperial era direcionado e formado por uma elite masculina e branca. Contudo, o que as fontes abordam sobre as especificidades alagoanas?

A este respeito, é válido salientar que a pesquisadora Mônica Luise Santos (2011)<sup>74</sup> se debruçou na busca de vestígios relativos a escolarização de negros e escravos libertos no Império. Neste caminhar, localizou registros com a presença de estudantes negros, mesmo que em número reduzido, na instrução primária e aulas avulsas do ensino secundário alagoano.

---

<sup>74</sup> SANTOS, Mônica Luise. **A Escolarização de negros:** Particularidades Históricas de Alagoas (1840-1890). Dissertação de mestrado defendida no Centro de Educação da UFAL, 2011. Disponível em: <<http://www.cedu.ufal.br/grupopesquisa/cea/dissertacao.html>>. Acesso em: 23 maio 2012.

Dentre as fontes, Santos (2011) citou um mapa de aula avulsa de Gramática latina oferecida na vila de Penedo (1847), constando a presença de sete estudantes entre os chamados “pardos” e “pretos”, num total de quarenta alunos. Este dado nos revela que não podemos falar de forma generalizada em uma clientela “branca e masculina”, todavia, este grupo correspondia a sua grande maioria, pois os chamados estudantes “pardos” e “pretos”, no mapa citado, correspondiam apenas a 17,5% do público frequentador na destacada aula avulsa da chamada “língua mãe”.

Diante do exposto, como era a acessibilidade e manifestação do ensino secundário institucionalizado na Província Alagoana? Quais as semelhanças e/ou diferenças da abordagem de ensino humanista no Liceu e colégios em contraponto às aulas avulsas?

### 3.2.2 Liceu e colégios alagoanos: busca de nova roupagem humanista para o ensino da mocidade

Segundo Abelardo Duarte (1961, p. 54), “com a criação do Liceu, acabara-se com o sistema de aulas avulsas, até então adotado ou seja até 1849”; todavia, não foi esta realidade que observamos na consulta às fontes imperiais, pois, após a criação do Liceu provincial, as aulas avulsas foram mantidas<sup>75</sup>. Ao passo em que ocorriam aulas no Liceu, na capital da província, também, as avulsas eram frequentadas em outras localidades provinciais (Cidade das Alagoas, Cidade do Penedo e vilas de Anadia e Atalaia), conforme as observações contidas no mapa de 1852<sup>76</sup>.

O referido mapa (1852) apresenta a oferta de estudos do Liceu alagoano daquela época: Gramática Latina, Gramática Nacional, Gramática francesa, Gramática Inglesa, Geometria, Geografia, Retórica e Filosofia. Isto é, o Liceu alagoano, ao ser fundado, correspondia a uma espécie de reunião de aulas avulsas em um mesmo ambiente, porém, com o acréscimo de outra língua moderna: o Inglês. Portanto, esta institucionalização iniciou com a incipiente busca de nova roupagem de ensino humanista direcionado à mocidade alagoana, através do acréscimo de outra língua moderna no programa de estudos.

Humberto Bastos (1939) afirma que “[...] mais ou menos em 1850, muito embora fosse grande a insistência dos governantes para impor a língua-mãe, somente 6 alunos frequentaram as aulas de latim, durante o ano, em Maceió e Penedo. E nos anos seguintes os rapazes se matriculavam, mas não se apresentavam para exame”. Contudo, o mapa publicado

<sup>75</sup> Isto nos remete aos estudos de Neves (2006, p. 79), o qual destaca que na Província mineira “[...] as aulas avulsas só irão deixar de existir com o advento da República”.

<sup>76</sup> Ver em anexo: cópia do mapa com as aulas existentes na Província alagoana em 1852.

pelo secretário José A. Dias de Moura (1852), nos mostra uma situação oposta, no Liceu, pois, as línguas modernas, neste contexto, não correspondiam as mais frequentadas; assim, o foco estava na Antiguidade-clássica: a Gramática latina era a matéria que possuía cerca de 50% do total de matriculados, na instituição.

Logo, o protagonismo da latinidade foi mantido, nos anos iniciais de criação do Liceu alagoano, sendo, assim, temática recorrente em escritos publicados no contexto oitocentista. Dentre as visões propagadas acerca da língua latina, encontramos em um pequeno artigo publicado no jornal O Orbe de 19 de dezembro de 1879, uma crítica à prática de se colocar uma placa com uma breve oração para proteger os vinhedos de uma praga; neste caso, o anônimo escritor ironizou da seguinte forma: “Ora, o que talvez seria mais conveniente era redigir a inscrição em latim, que é uma língua universal, para ter mais probabilidade de ser entendida” [sic] (JORNAL O ORBE, 1879d, p.4 – grifo nosso).

Apesar de o latim ser denominado de “língua universal”, no início da segunda metade do século XIX, este protagonismo foi gradualmente ocupado por línguas modernas, incluindo a materna. Para compreendermos a este respeito, realizamos um comparativo entre os chamados “*extracto de pontos*”, de trinta e três estudantes<sup>77</sup> do Liceu, referentes ao mês de junho de 1875, nos quais observamos o predomínio de matrículas e frequências em: Português e Francês. Neste momento, a busca por um humanismo modernizado se manifestou através da exaltação das línguas modernas. E paralelo a este aspecto, as matérias ligadas às Matemáticas, História e Cronologia continuavam recebendo menor atenção.

Os dados registrados nas frequências supracitadas contribuíram para a construção do seguinte quadro comparativo:

---

<sup>77</sup> Ver apêndice A.

**Quadro 6 - Quadro comparativo da frequência dos alunos do Liceu em Junho de 1875<sup>78</sup>**

CADEIRAS	TOTAL DE MATRICULADOS	QUANT. DE ASSÍDUOS (SEM FALTAS)	MÍNIMO DE FALTAS (JUSTIFICADAS)	MÁXIMO DE FALTAS (JUSTIF.)	MÁXIMO DE FALTAS (NÃO JUSTIF.)	MÉDIA DE FALTAS DE ACORDO COM O TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS
* Francês	23	6	1	3	—	1,04
*Português	25	9	1	6	7	1,96
*Latim	15	4	1	8	18	3,6
*Geografia	11	6	3	14	—	3,9
*Inglês	18	6	1	22	—	5,1
*História e Cronologia	8	4	2	14	—	5,25
*Geometria	9	2	2	12	—	6,8
*Aritmética e Álgebra.	16	3	2	16	—	7,8

Fonte: Autora, 2012.

Nota: Quadro construído pela autora do texto a partir das publicações presentes no Jornal das Alagoas de 1875. Este quadro foi publicado, semelhantemente, no artigo de nossa autoria: SILVA, Fabrícia Carla de Albuquerque. Hermenêutica das Cadeiras Privilegiadas no Ensino Secundário Alagoano do Século XIX: Discussão que perpassa o currículo. Debates em Educação, v. 04, p. 98-118, 2012.

Todas as matérias citadas no quadro supracitado compunham a exigência dos exames preparatórios, que dariam acesso ao nível superior, conforme observamos em anúncio de outro importante impresso alagoano, o Jornal das Alagoas. Em 5 de novembro de 1875<sup>79</sup>, o referido jornal apresentou as matérias exigidas na seguinte sequência: Latim, Português, Francês, Inglês, Aritmética, Álgebra, Geometria, Geografia, História, Filosofia, Retórica e Poética. Apesar de o Latim ser o primeiro na lista mencionada, neste contexto, a maior atenção no Liceu alagoano era concedida à língua materna (português), bem como, ao Francês.

Esta dicotomia entre o gosto por aspectos da pátria e a imitação da cultura francesa, semelhantemente, estava refletida na literatura propagada à época. Acerca do primeiro aspecto, por exemplo, o Jornal Diário das Alagoas, de 9 de janeiro de 1875, traz anúncio<sup>80</sup> com a propaganda de livro ligado à história pátria. Outro exemplo do olhar inclinado à língua materna está no texto introdutório do Compêndio “Curso de Língua Nacional” do alagoano Diegues Junior (1876): “Ao estudo da língua nacional, mais que todos, julgo digno de sérias atenções; meio de que nos servimos para fazermos conhecer aos outros os nossos pensamentos, estudal-a é condição indispensável para bem fallar, ou para nos exprimirmos com exactidão” [sic].

<sup>78</sup> Em anexo, estão transcrições e fotos de trechos originais das frequências publicadas em 1875 no Jornal das Alagoas.

<sup>79</sup> Ver cópia do documento original, em anexo.

<sup>80</sup> Idem.

Sobre o segundo ponto que denominamos de “imitação da cultura francesa”, podemos citar que a Escola Normal alagoana, por exemplo, adotou o uso do *Compêndio de Pedagogia Prática* (1886), inspirado na obra francesa: *Curso Prático de Pedagogia* (de M. Deligault). Além da apropriação de escritos nos moldes estrangeiros, simultaneamente, valorizava-se o domínio de diversas línguas.

No caso da apropriação da língua francesa, a preocupação, também, era acompanhada da necessidade de saber o que era propagado a respeito do Brasil, no exterior. A este respeito, podemos citar um anúncio feito em 17 de setembro de 1879, no jornal *O Orbe*<sup>81</sup>, no qual se mencionou e traduziu-se para a língua portuguesa, um trecho da obra “Notícia sobre a literatura brasileira”, escrita em francês e publicada em Paris.

Diante da ascendente visibilidade dada à língua francesa – denominada de “língua universal” (MIRANDA, 1875, p. S1 20), simultaneamente, ressaltava-se a importância do domínio das outras línguas modernas, ou seja, o ideal era a formação de políglotas. Neste aspecto, é válido ressaltar que bacharel Antonio Martins de Miranda - diretor da instrução pública da época - após lamentar o tempo que se levou para aprender a língua latina, a qual teria sido esquecida por falta de uso, “acrescentou que o presente daquela época seria a civilização falando alemão e o futuro seria o espanhol pronunciado pela atividade industrial”. (SILVA, F., 2012, p.111).

Cerca de seis anos antes da Proclamação da República, esta intensa atenção dada aos estudos das línguas (clássicas e modernas), continuou na Província alagoana, conforme observamos em um pequeno artigo de opinião (sem identificação de autoria), presente no jornal *O Orbe* de 29 de abril de 1883, no qual se redigiu a respeito do tempo que um jovem deveria se dedicar para dominar algumas línguas:

Para uma pessoa de intelligencia regular, o estudo da lingua latina exige cerca de 1.500 horas, isto é, 300 dias, estudando-se 5 horas por dia. A lingua grega exige tambem 1.500 horas, a allema 1.800 horas, a franceza 500, a hespanhola 500, a italiana 600 e a ingleza 700. De maneira que com um total de estudo de 7.100 horas póde um moço de 25 annos possuir perfeitamente as sete línguas acima, alem de sua língua materna. Para isso basta que da idade de 20 annos em diante, elle estude 5 horas por dia durante 200 dias cada anno, empregará assim menos de 4 annos e 7 mezes para esse estudo. Empregando-se somente 4 horas em cada dia, ser-lhe-hão precisos 5 annos e 9 mezes a 300 dias por anno. Não podendo consagrar senão 3 horas por dia, deverá principiar aos 18 annos, porque terá de gastar 7 annos e 5 mezes. Mas, principiando com 12 annos de idade e estudando só duas horas por dia, terá aprendido muito antes da idade de 23 annos. [sic] (JORNAL O ORBE, 1883b, p. 2).

---

<sup>81</sup> Ver cópia do documento original, em anexo.

É provável que o indicativo de carga horária supracitado tenha sido apresentado a partir do que se consideraria como mais ou menos complexo. Nestes termos, as línguas que iriam requerer maior tempo de dedicação nos estudos seriam: latim, grego e alemão. Ou seja, o ideal pregado na segunda metade do século XIX era o domínio simultâneo de línguas clássicas e modernas, o qual, segundo o anônimo autor do texto, deveria ser alcançado antes dos 25 anos de idade.

Contudo, este não era um ideal pensado para todos os jovens estudantes da Província alagoana. Um exemplo deste feito é o comparativo que fizemos das matérias ensinadas no Liceu e na Escola Normal<sup>82</sup> das Alagoas. Esta segunda instituição de ensino foi instalada, nas dependências do Liceu alagoano, em 9 de junho de 1869; contudo, com diferenças nos objetivos de formação e, conseqüentemente, distanciamentos entre os seus programas de estudo.

A este respeito, observamos que o regulamento<sup>83</sup>, aprovado em 26 de junho de 1869, definiu dois anos de duração para a formação na Escola Normal maceioense, cujas matérias, englobavam, no primeiro ano, Gramática Nacional e Análise dos Clássicos; Desenho Linear; Caligrafia; Método de Ensino e suas Vantagens Comparativas e Catecismo. E no segundo (último) ano, os estudos deveriam integrar: Aritmética, Geometria e Sistema Decimal, Noções Gerais de Geografia e História do Brasil, inclusive, a da Província Alagoana.

Um ensino menos versado nas línguas e mais próximo do que deveria ser ensinado no ensino primário: esta era a proposta presente no primeiro programa de estudos da Escola Normal, conforme observamos no parágrafo anterior, e esta compreensão se reafirma diante da defesa de Thomaz Espíndola (1885, p. 1): “Advirto, porém que os alumnos da Escola Normal não devem ser obrigados a aprender da Geographia propriamente dita mais do que aquillo que contem no Atlas elementar para uso das aulas primárias pelo Dr. João Eislão da Silva Lisboa.” [sic].

Contudo, na década de 70 no século oitocentista, reformas ocorreram no programa de estudos da Escola Normal alagoana. Nesta perspectiva, a partir da obra de Vilela (1982, p. 114), observamos que em 1879, línguas foram acrescentadas: Latim, Inglês, Italiano. Todavia, outras matérias também foram implantadas, tais como: História Universal, Fisiologia e Higiene, Filosofia, Princípios de Direito Natural e de Direito Público, Economia Política;

---

<sup>82</sup> Para outros informes acerca da Escola Normal alagoana, indicamos para leitura um artigo de nossa autoria: SILVA, Fabrícia Carla de Albuquerque; SANTOS, Inalda Maria. Formação de Professores na Escola Normal Maceioense no Império: Vestígios de Tradições Estrangeiras.. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM ALAGOAS, 6., 2011, Maceió - AL. *Anais...*, 2011, Maceió.

<sup>83</sup> Uma cópia deste documento, com seus 18 artigos, foi consultada no livro “A Escola Normal de Maceió” escrita por Humberto Vilela (1982).

Prática de Ensino Primário; Noções de Economia Doméstica (para alunas); Princípios de Lavoura, Prática Manual de Ofícios (para meninos), Retórica, entre outros. E assim, a Escola Normal passou a ter um total de vinte e nove matérias em seu programa de estudos.

Em termos de acessibilidade nas instituições de ensino secundário, as fontes que localizamos não revelam a origem étnico-racial do público frequentador; todavia, alguns aspectos podem ser observados, tais como: o predomínio do sexo masculino. Falamos em predomínio, considerando o conjunto de estabelecimentos secundaristas particulares, pois, durante o Império, na iniciativa pública não há registro de público feminino. Assim, tanto o Liceu alagoano quanto a Escola Normal, naquele contexto histórico, tinham um público exclusivamente masculino.

Considerando o contexto oitocentista, incluindo os primeiros anos da República, Janaíla Silva (2009, p. 85) localizou em sua pesquisa: 29 colégios particulares, “dentre os quais 6 para moças e os demais voltados para a educação de rapazes”.

Dentre as poucas iniciativas privadas, com direcionamento a alunas, no período imperial, há registros do Colégio Nossa Senhora da Conceição, por exemplo. Assim, no comparativo entre a matrícula nesta instituição secundarista feminina e três outras masculinas, em 1876, observamos o seguinte:

**Figura 3 - Matrículas e frequências (por sexo) em colégios particulares das Alagoas de acordo com relatório de presidente provincial em 16 de março de 1876**

<b>Sexo Masculino</b>		
<i>Collegio de S. José :</i>		
	<b>Matriculados</b>	<b>Frequentes</b>
Francez. . . . .	25	22
Inglez . . . . .	13	11
Latim . . . . .	21	19
Mathematicas . . . . .	12	11
Geographia e historia . . . . .	9	8
	<hr/>	<hr/>
	80	71
<i>Collegio do Bom Jesus :</i>		
Latim . . . . .	20	20
Francez. . . . .	21	21
Geographia . . . . .	14	14
Inglez . . . . .	6	6
Mathematicas . . . . .	12	12
Historia . . . . .	2	2
	<hr/>	<hr/>
	75	75
<i>Gymnasio Alagoano :</i>		
Latim . . . . .	1	1
Arithmetica . . . . .	10	10
Algebra . . . . .	5	5
Geometria . . . . .	10	10
	<hr/>	<hr/>
	26	26
<b>Sexo Feminino</b>		
<i>Collegio de N. S. da Conceição :</i>		
Francez. . . . .	3	3
Geographia . . . . .	9	9
Historia . . . . .	3	3
	<hr/>	<hr/>
	15	15

Fonte: SILVA, João Thomé da. 1876.

Nota: Falla dirigida á Assembléa Legislativa das Alagoas pelo exm. sr. presidente da provincia, doutor João Thomé da Silva, em 16 de março de 1876. p. 34.

Os dados presentes, na imagem anterior, confirmam a fala do diretor de instrução pública, Antônio Martins de Miranda (1875, p. S1 19), o qual em relatório de 15 de fevereiro de 1875 apresentou a informação de que o ensino secundário alagoano, além do Liceu, também, era composto por três colégios particulares para o sexo masculino e um para o feminino. Tais registros, dentre outros elementos, contribuem para a verificação de quais matérias eram colocadas em evidência, pois, semelhantemente ao Liceu, nos colégios particulares da década de 70 oitocentista, as línguas (modernas e clássicas) estavam em posição de protagonismo.

Acerca do quantitativo de estudantes nos três colégios provinciais (Colégio de São José, Colégio do Bom Jesus e Ginásio alagoano) - direcionados exclusivamente ao público masculino - observamos que o total de matriculados corresponde a doze vezes do total de alunas presentes no Colégio de N. S. da Conceição. Ou seja, o acesso ao vigor da tradição humanista no ensino secundário alagoano compunha, em sua grande maioria, uma clientela



masculina. Clientela, esta, que precisava dispor de recursos financeiros para se manter nestas instituições. Tal capital, também, era necessário na instituição pública – Liceu alagoano – para pagamento de taxa, bem como, aquisição de enxoval.

Correlacionado a esta temática, o presidente de província Dr. José Bento da Cunha Figueiredo (1851, p. 12) sublinha que em sua opinião esta taxa do Liceu não deveria ser suprimida, mas ao contrário, “deve ser conservada, senão augmentada; porque o estudante que não puder pagar 6,400 reis por anno em favor de sua educação secundária, deve procurar outra carreira, que melhor se accomode ás suas circunstancias peculiares” [sic]. Ou seja, tal afirmativa deixa explícito que do ponto de vista da liderança provincial, daquela época, este nível do ensino não era espaço para pobres.

Além das questões financeiras, conforme anunciamos, o gênero era um aspecto definidor. Nesta perspectiva, temos os exemplos dos cabeçalhos presentes em anúncios de colégios particulares alagoanos, cujas palavras em destaque, explicitavam o público para o qual era direcionado, conforme observamos abaixo:

**Figura 4\* - Cabeçalho do anúncio de aulas do “Gymnasio Alagoano” e do “Collegio do Bom Jesus”**

	<p style="text-align: center;"><b>COLLEGIO GYMNASIO ALAGOANO</b></p> <p style="text-align: center;">ESTABELECIMENTO NA CIDADE DE MACEIÓ PARA <b>EDUCAÇÃO E INSTRUÇÃO DE MENINOS</b></p> <p style="text-align: center;">—</p> <p>DIRECTOR. _ Bacharel Bernardo Pereira do Carmo Junior. VICE DIRECTOR. _ Bacharel Luiz Monteiro d'Amorim Lima.</p>
	<p style="text-align: center;"><b>COLLEGIO DO BOM JESUS</b></p> <p style="text-align: center;">-----</p> <p style="text-align: center;">INSTRUÇÃO PRIMARIA E SECUNDARIA DO <b>SEXO MASCULINO</b> 64. RUA DA BOA-VISTA, 64 MACEIÓ</p> <p style="text-align: center;">-----</p> <p><b>Director</b> _ Francisco Domingues da Silva. <b>Vice-director</b> _ Benedicto José dos Santos. <b>Director espiritual</b> _ Padre m. M. Antonio da Silva Lessa.</p>

Fonte: Jornal das Alagoas. Maceió, n. 774, 8 jan. 1874. (Documento do Arquivo Público do estado das Alagoas).

Nota: \* Esta figura, também, publicamos no artigo de nossa autoria: SILVA, Fabrícia Carla de Albuquerque. Hermenêutica das Cadeiras Privilegiadas no Ensino Secundário Alagoano do Século XIX: Discussão que perpassa o currículo.. **Debates em Educação**, v. 04, p. 98-118, 2012.

Diante do exposto, concordamos com Arilda Ribeiro (1996, p. 26), a qual afirma que o “ensino feminino durante o Segundo Império era visto, de uma maneira geral, com pouco interesse pelo governo monárquico. O ensino secundário público era dirigido, apenas, aos discentes do sexo masculino [...]”. Todavia, “tal modelo não foi aceito com total silenciamento social” (SILVA, F., 2012, p. 112). Existiram algumas iniciativas particulares e incipientes resistências por parte de algumas mulheres na busca de etapas de ensino que extrapolassem o ensino elementar e de utilidade doméstica.

Assim, cabe um questionamento: resistência por parte de quais mulheres? – tais iniciais tentativas de mudanças foram manifestações vinculadas aos interesses de sujeitos pertencentes à elite, conforme nos aponta Arilda Ribeiro (1996), ao citar o caso de Elise Elvira e Rita Lobato Velho. A primeira solicitou exame de proficiência na prática da chamada “arte dentária” (Odontologia) e a segunda conquistou o título de doutora em medicina na Bahia, em 1887.

Em síntese, a manifestação da tradição humanista nos estabelecimentos secundaristas, da Província alagoana, esteve fincada nos seguintes aspectos: 1 protagonismo das línguas (num primeiro momento clássicas e, posteriormente, modernas), 2 formação de uma clientela em sua maioria masculina, jovem e possuidora de recursos financeiros.

#### **4 A ÊNFASE NOS SABERES HUMANISTAS NA PROVÍNCIA ALAGOANA: REFLEXÕES SOBRE PONTOS MOTIVADORES**

O trilhar realizado até o presente momento acerca da tradição humanista no ensino secundário remete-nos à afirmativa durkheiminiana de que a constituição deste nível de ensino possui maior complexidade em relação ao primário em virtude da presença de diversos professores (um para cada matéria), fator que, segundo Durkheim (1995 [1938]), poderia interferir na chamada “cultura pedagógica unificada”.

Contudo, neste trabalho acadêmico, destacamos outro complexo viés: a compreensão da cultura educacional de sustentação do ensino secundário ocidental, pois ao tratarmos da tradição humanista, sobretudo, daquela presente no ensino secundário da província alagoana oitocentista, sentimos a necessidade de previamente caminhar por uma longa trajetória. Assim, refletimos sobre elementos desde a Antiguidade-clássica, perpassando a sustentação e adequação religiosa, bem como, discursos paradoxais da modernidade, além do protagonismo das línguas (clássicas e modernas), em meio ao debate marcadamente da modernidade: manutenção ou rompimento da tradição?

Após tratarmos anteriormente das concepções, origens, embates e formas de manifestação desta tradição, em sequência, iremos nos debruçar nas possíveis razões para a manutenção da base humanista histórico-literária no ensino secundário alagoano do período imperial. Assim, neste quarto capítulo, partimos do seguinte questionamento: Seria um caso mercantil?

##### **4.1 Seria um caso mercantil?**

Neste momento, é salutar retomarmos o questionamento elencado por Caetano e Lins (1997, p. 511): “Por que filhos de homens rudes, que tinham como objetivo produzir açúcar, algodão e côco [sic] estavam preocupados em estudar tantos idiomas?”. Diante desta problemática, é importante refletirmos a respeito de qual nível e modalidade de ensino, as classes populares tinham acesso no contexto da Província alagoana imperial. Outros pontos instigantes: Quais etapas e/ou modalidades de ensino possibilitavam o acesso a diversos idiomas na formação do contexto oitocentista? Em quais espaços sociais, o domínio das diversas línguas era necessário na Província? Nos portos e comércios? Ou nos ambientes eclesiásticos, acadêmicos e do funcionalismo público?

A lei de 15 de outubro de 1827 mandou criar estabelecimentos de primeiras letras nos locais mais populosos do Império e, particularmente, o seu artigo 6 definia o seguinte:

Art. 6º Os professores ensinarão 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. (BRASIL, 1827, p. 1).

As meninas também deveriam estudar as matérias acima citadas, contudo, com a seguinte ressalva do art. 12: “[...] com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica”.

Diante do exposto, observamos que, do ponto de vista do referido documento legal, não havia a definição de cadeiras específicas para o ensino de idiomas na instrução primária. Contudo, Albuquerque (2013) encontrou vestígios da presença de idiomas estrangeiros no ensino das primeiras letras na Província alagoana. Nesta perspectiva, dentre as obras adotadas nas escolas de primeiras letras alagoanas, em 1875, a pesquisadora menciona a presença de francês através da *Grammatica franceza* – Abilio Cesar Borges. Neste caso, há registros em relatório provincial de 1877 que o próprio autor doou “76 exemplares de sua *grammatica franceza* aos alunos pobres que frequentavam as aulas públicas da província” [sic] (ALBUQUERQUE, 2013, p. 129).

Além disto, Albuquerque (2013, p. 130) cita que Graciliano Ramos, mesmo em contexto republicano, teria mencionado aspectos que contribuem na reflexão dos estudos de primeiras letras imperial. Assim, menciona que o referido intelectual, quando possuía oito anos de idade, apesar de não estar totalmente alfabetizado na língua nacional era obrigado a ler Camões em língua estrangeira.

Havia garantia constitucional (1824) do acesso gratuito à instrução primária pública a “todos” os “cidadãos”, porém, estes não incluíam o grande percentual de escravizados. Além disto, este nível de ensino, em diversas vezes, não recebeu a devida atenção por parte das lideranças imperiais, provavelmente, por estar destinado às classes populares. Entretanto, para o ensino secundário o mesmo critério de gratuidade não foi estabelecido legalmente, pois, tanto o Liceu provincial quanto os colégios particulares compunham uma esfera de interesse das classes mais abastadas.

Os vestígios históricos localizados, conforme observamos nos capítulos anteriores, apontam para um ensino secundário imperial estabelecido em uma formação humanista, cujo foco estava no domínio de diversas línguas, tendo, inclusive, cadeiras específicas para tal formação nos idiomas. Assim, questionamos: seria possível falar no contexto oitocentista em

um direcionamento do ensino secundário versado nas línguas aos sujeitos de classes menos abastadas? Ou com fins primordialmente mercantis?

Acerca da clientela do Liceu e colégios particulares da Província alagoana, não tivemos acesso a registros com a explícita ocupação ou condição financeira dos seus estudantes; todavia, as fontes apontam para a necessidade de recurso financeiro para desfrutar de tal ensino institucionalizado. Para as classes populares havia a possibilidade de acesso às línguas através das aulas avulsas que eram gratuitas. Logo, é válido rememorarmos que dentre as fontes analisadas, apresentamos, no terceiro capítulo, um mapa da aula avulsa de Francês de 1839, cuja clientela era formada por sujeitos de ocupações diversas, dentre os quais, o negociante Aurealino de Nobrega de 21 anos.

Outra forma de acesso ao ensino de diversas línguas, de forma gratuita, no ensino secundário foi a partir de 1884, quando foi criado o Liceu de Artes e Ofícios das Alagoas. A partir dos estudos de Santos e Silva (2008, p. 101-102), observamos que no ano de inauguração deste estabelecimento, o programa de estudos era dividido em três cursos, a saber: Curso de ciências com 26 aulas; Curso de Artes com 11 aulas e Curso de línguas com 9 aulas. Este último era composto por: Português (duas cadeiras), Francês comercial, Francês geral, Italiano, Latim (duas cadeiras), Inglês comercial e Inglês geral.

Por isso, não descartamos por completo a necessidade de saber diversas línguas para contribuir no âmbito mercantil. Contudo, considerando o cinquentenário cerne da nossa pesquisa (1839-1889), defendemos que este não seria o foco primordial das classes dirigentes da época. Lembrando-se que ao se tratar da instrução para as classes populares, geralmente, os intelectuais da época criticavam o formato da instrução ofertada e defendiam uma formação mais pragmática. Aspecto este, reafirmado através da fala do Exm. Sr. José Cesario de Miranda Monteiro de Barros (1888):

A manifesta decadência de nossas principaes industrias por falta de instrucção technica, os perigos provenientes de um crescimento constante de população em grande parte nascida e educada nos vícios, preconceitos e obscurantismo, que se vão mantendo de geração em geração, tornão cada vez mais exigentes as aspirações dos verdadeiros patriotas e mais imperiosa a necessidade de cuidados assíduos para a solução prompta e efficaz dos problemas complexos relativos à instrucção popular [sic].

Então ao passo que se pregava o “progresso” da nação através da instrução popular fincada em aspectos técnicos, para a elite o ensino deveria ser mantido através do domínio da palavra e do estilo. Outro aspecto relevante é o distanciamento do número de estudantes nas duas modalidades de ensino secundário: profissionalizante e geral.

Com relação ao primeiro, em relatório do Dr. Henrique de Magalhães Sales (1884), registrou-se que no ano de sua criação (1884), o Liceu de Artes e Ofícios possuía 320 alunos, com a média de 180 frequentes. Em situação oposta, encontra-se o ensino secundário de formação geral (literária), representado pelo Liceu provincial, aulas avulsas de Penedo e oito colégios particulares, os quais, segundo Sales (1884), contavam com um total de 1.065 alunos.

A partir destes dados, retomamos a nossa pergunta central: Por que a tradição greco-romana ainda se manteve com vigor no ensino secundário alagoano no período entre 1839-1889?

Em suma, a partir das fontes encontradas, tratamos do vigor da tradição humanista no ensino secundário alagoano, com vínculo, sobretudo, aos seguintes aspectos: 1. Sustentação religiosa; 2. Formação de *gentleman*; 3. Função propedêutica do programa de estudos secundarista; 4. Instabilidade político-administrativa e a manutenção de tradições. No primeiro capítulo, trouxemos uma ampla explanação acerca da sustentação do ensino humanista em aspectos religiosos. Assim, em sequência, trataremos dos três últimos fatores.

#### 4.1.1 *Status* e a formação do *gentleman*

No advir da Modernidade surgiu um aparente paradoxo: por um lado, defendia-se uma educação mais utilitária, por outro, a classe social que começava emergir, no século XVI, com força para se estabelecer hegemonicamente no século XVIII – a burguesia – buscava para os seus filhos uma educação denominada de desinteressada ou desprovida de todo objetivo imediatista, pois esta seria a “mais esmerada” à época. (BENCOSTTA, 2007, p. 150)

Diante da classificação da educação humanista enquanto “desinteressada”, Hilsdorf (2006, p. 73) ressalta que a educação ministrada nos colégios humanistas, “interessava a grande parcela da sociedade que era atraída para os serviços na corte, para o comércio e para as carreiras da Igreja e do Estado”. Ou seja, o que se denomina “desinteresse” tinha o forte “interesse”, de classes sociais favorecidas econômica e politicamente, em manter seus privilégios ou status social.

A denominação “desinteressada” em relação aos estudos humanistas, geralmente, tem por finalidade mostrar o distanciamento da vida de produção braçal; porém, sem ser desprovida de propósitos. Ou melhor, os propósitos de manutenção desta tradição perpassam o interesse de alguns sujeitos em utilizá-la como instrumento para a posição de privilégios,

ornando, assim, o discurso com intuito de se colocar como merecedores do lugar historicamente ocupado.

Para Hilsdorf (2006, p. 73), o período do século XVI ao século XVIII corresponde à época do “protagonismo dos colégios de humanidades”. Todavia, o vigor da tradição humanista, também, foi vivenciado em séculos posteriores. Esta tradição estava “[...] apoiada em textos de longa tradição”, tendo a língua como elemento essencial “à comunicação, à persuasão, suporte indispensável, até mesmo consubstancial, do pensamento”. (CHERVEL e COMPÉRE, 1999, p. 149).

Nessa formação do espírito, memorização e imitação se constituíam como movimentos imprescindíveis, na constituição de homens vistos como *gentlemen*. Assim, conforme Chervel e Compère (1999, p. 152) um dos motivos para o destaque dos textos da tradição humanista seria o valor dado durante longos tempos aos comportamentos tidos como “dignos de serem imitados”. Ou seja, os colégios de base humanista seriam uma forma de garantir uma formação letrada ou posse do conhecimento erudito autorizado.

No contexto da Província alagoana oitocentista, este viés de formação de cavalheiros (*gentlemen*) inclui a concepção de civilização que se propagava à época. Neste sentido, é válido mencionarmos o livro “*Geographia e Cosmographia...*” escrito por Thomaz do Bonfim Espíndola (1885) e direcionado à mocidade alagoana da Escola Normal, bem como, aos cursos preparatórios. Dentre as lições apresentadas em forma de questionamentos (dos mestres) e respostas (que os alunos deveriam memorizar), observamos o conceito que se procurava inculcar na mente dos estudantes acerca do que seriam os “povos civilizados”:

São os que teem lingua polida, legislação bem conhecida, governo activo e providente; tem em grande estima as sciencias e artes, marchando o seu progresso material e intellectual, mais ou menos, a par do aperfeiçoamento moral. [sic] (ESPÍNDOLA, 1885, p. sem numeração).

E nesta busca por estar numa posição considerada elevada de “civilização”, o referencial de educação a ser seguido estava nas nações estrangeiras, sobretudo, europeias. Tal aspecto nos remete ao que Neves (2006, p. 26) ressaltou sobre os séculos XIII e XIV, quando: “[...] existia na Europa o mito de que os tempos da Antiguidade greco-romana seriam portadores da luz intelectual necessária para a formação dos homens”. (NEVES, 2006, p. 27).

A preocupação em civilizar a juventude da época oitocentista, na Província alagoana, por exemplo, incluía o processo de moralização e disciplinamento. Assim, encontramos falas em relatórios de presidentes provinciais com opiniões, tais como: “[...] o progresso moral é mais difícil e demorado do que o progresso material”. (GONZAGA, 1863, p. 14). E neste

sentido, variadas lideranças apontavam que o desinteresse ou “excessos” por parte dos estudantes seriam resultantes da “inspeção frouxa e inerte” [sic] (SARAIVA, 1854, S1-8).

Segundo Neves (2006, p. 16), a juventude passou a ser identificada enquanto categoria na segunda metade do século XIX – época em que “problemas e tensões a ela associados a tornaram objeto de consciência social”. Tal afirmativa nos remete ao texto “A incrível indisciplina” presente no terceiro capítulo da obra “História do Liceu Alagoano” de Abelardo Duarte (1961).

Esta “incrível disciplina” dos jovens liceístas, inclusive, foi apontada como uma possível razão para o fechamento do Liceu alagoano concretizada em 1861: “Pagou o ensino público o preço vil de uma situação criada por alguns estudantes insubordinados, isto se se encarar a extinção do Liceu como uma decorrência da indisciplina escolar, e não da exaustão dos cofres provinciais” [sic] (DUARTE, 1961, p. 48). Assim, o Liceu provincial foi restabelecido, apenas, em 1863.

Em meio ao contexto de preocupação com o comportamento da juventude oitocentista, tomando como referência o Estatuto da Congregação do Liceu de 4 de julho de 1849, Duarte (1961, p. 128) faz a seguinte menção:

Os professores deviam “buscar incessantemente inspirar a seus alunos sentimentos de religião, piedade, amor à virtude, à pátria e aos seus semelhantes, obediência às leis e às autoridades legais, e aos seus superiores, amor ao estudo e ao trabalho” e estimular aqueles que “praticarem ações honestas e meritórias” e se aplicarem ao estudo. (DUARTE, 1961, p. 128).

Logo, seguindo as prerrogativas do Colégio Pedro II, na Província alagoana, os professores também deveriam ser o modelo de comportamento a ser seguido pelos estudantes, cuja fundamentação estava na fé cristã. Esta preocupação com as atitudes dos sujeitos integrantes do ensino secundário, também, estava refletida nas obras adotadas para o estudo dos jovens.

Neste caso, o autor de *“Lições Elementares de Eloquência Nacional para uso da mocidade...”* destaca que a eloquência possui dois meios para se alcançar o seu fim: os pensamentos e as palavras; porém, estas deveriam ser “acompanhadas dos adequados tons e gestos, as quaes são a fórmula externa, ou o corpo, que reveste os Pensamentos, e por via do qual elles se fazem sensíveis, e Capazes de serem percebidos pelas pessoas, a quem, ou perante quem fallâmos”. (CARVALHO, 1856, p. 42).

Segundo Faria Filho (2009, p. 21), no período imperial, a defesa de um “projeto civilizatório” tinha como principal alvo a camada “mais pobre e despossuída de atributos”. Entretanto compreendemos que, no século XIX, a visão de civilidade também era



acompanhada do discurso de refinamento, no que diz respeito ao pano de fundo da formação de jovens cavalheiros do âmbito secundarista.

Ou seja, o modo de falar, vestir, gesticular, teria implicações na separação dos chamados “civilizados” e “bárbaros”. E diante da preocupação com desordens, vigiar e moldar o comportamento dos jovens era uma forma de garantir o cumprimento de deveres nos mais diversos âmbitos sociais, e simultaneamente, seria um aliado na exposição de ideias, através da boa escrita e oratória, tendo em vista a possibilidade dos secundaristas ocuparem no futuro, cargos, como: “professores catedráticos no Liceu Provincial. Brilhariam nas letras e na política” (DUARTE, 1961, p. 72).

A partir dos estudos de Mônica Luise Santos (2011, p. 14), em um breve comparativo entre periódicos de duas instituições com públicos divergentes, da Província alagoana, observamos oposições nos discursos registrados, apesar de possuírem um mesmo diretor em comum: Francisco Domingos da Silva. Assim, no periódico “*A Escola*”, da Escola Central – instituição com finalidade de “abrigar e educar os meninos livres após a Lei do Ventre Livre, de 1871”, há a defesa de ensino voltado para o trabalho e direcionado às classes subalternas. Entretanto, o periódico “*O Dever*”, do Colégio Bom Jesus, apresenta uma concepção de educação literária e científica, cujo cabeçalho traz diferenciação entre classes a partir da afirmativa: “instrução é ornamento do rico e riqueza do pobre”.

Riqueza para o pobre no sentido de deixá-lo preparado para trabalhar e ornamento do rico no sentido de colocá-lo numa posição de destaque ou num pedestal. Para isto, muitos discursos valorizam a promoção de um ensino popular vinculado aos ofícios, enquanto as lideranças político-administrativas e/ou eclesiásticas teriam uma formação humanista, focada nos aspectos literários e de domínio das línguas.

Um dado instigante é o comparativo entre o número de pessoas consideradas “cidadãs”, ou seja, livres, da Província alagoana no ano de 1855 e as matrículas na instrução secundária pública. Neste sentido, os registros de Antonio Coêlho de Sá e Albuquerque (1856, p. 30) nos levam a seguinte proporção: 1 estudante secundarista para 995 habitantes livres, considerando a “população livre em 200.000 almas”. É provável que tal restrição se explique porque o ensino secundário não era gratuito, como a instrução primária, que tinha esta garantia constitucionalmente.

E neste contexto de um restrito grupo que tinha acesso ao ensino secundário, encontramos um curioso anúncio, no Jornal Diário das Alagoas (4 de janeiro de 1875), referente à oferta de “aulas gratuitas” de Gramática francesa, anunciada pelo professor

Loureiro Junior; todavia, o próprio anúncio explicita que tais aulas eram direcionadas aos seus “patrícios e amigos”, provavelmente, numa perspectiva de troca de favores.

Portanto, após refletirmos sobre a utilização do ensino se base humanista histórico literário como instrumento para separação entre classes sociais; em sequência, apontamos outro aspecto: a função propedêutica.

#### 4.1.2 A função propedêutica nas propostas de estudos humanistas do ensino secundário alagoano

No âmbito educativo, a função propedêutica diz respeito às matérias ou áreas do saber consideradas como introdutórias ou pré-requisitos para o prosseguimento em outras etapas dos estudos, ou seja, compõe a base na escala de compartimentalização de disciplinas; divisão esta, introduzida no advir da Modernidade. Logo, se considerarmos o ensino humanista presente na instrução secundária imperial como propedêutico, também, podemos remetê-lo ao paradigma arborescente.

Segundo Silvio Gallo (1995, p.9), a forma de conceber o conhecimento sob a visão arbórea, implica na lógica baseada na cópia e, simultaneamente, hierarquização, a qual pode ser “tanto no aspecto do poder e da importância, quanto no aspecto das prioridades na circulação”. Ao fazer uma crítica à fragmentação cartesiana do saber, o referido autor teceu considerações, partindo da posição privilegiada da Filosofia, na “árvore do saber”, sendo, vista como canal de acesso às demais áreas de conhecimento.

Nesta perspectiva, iremos parafrasear Silvio Gallo (1995), no sentido de apresentar outro elemento privilegiado em hierarquizações do saber. Assim, propomos reflexão a partir de vestígios históricos, nos quais está implícita a visão de que o humanismo histórico-literário, presente nos estudos secundaristas alagoanos, teria o sentido de “tronco da árvore do saber”, no contexto oitocentista. Esta distinta posição estava refletida, nas matérias e compêndios adotados nas instituições de ensino, bem como, na ênfase dada aos exames preparatórios que davam acesso ao nível superior.

Diante do exposto, observemos, logo abaixo, a literatura adotada para uso dos estudantes do Liceu alagoano, no ano de sua abertura (1849):

**Quadro 7\*- Compêndios adotados no ano de fundação do Liceu Alagoano (1849).**

	<b>Matérias/ cadeiras</b>	<b>Livros/ compêndios</b>
<b>1</b>	<i>“Grammatica Nacional e Analyse dos Classicos Portugueses”</i> .	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O Resumo da Grammatica de Jeronymo Soares Barbosa;</li> <li>• A vida de D. João de Castro, por Jacinto Freire;</li> <li>• Os Luziadas de Camões.</li> </ul>
<b>2</b>	<i>“Grammatica Latina”</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O Compendio do Pe. Antônio Pereira;</li> <li>• A Grammatica de José Vicente de Moura;</li> <li>• A Historia Sagrada;</li> <li>• Cornello;</li> <li>• As Fabulas de Phedro;</li> <li>• Salustio;</li> <li>• Virgilio;</li> <li>• Tito Lívio.</li> </ul>
<b>3</b>	<i>“Grammatica Franceza”</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O Compendio de Emile Sevêne;</li> <li>• Telemaco por Fenelon;</li> <li>• As Fabulas de La Fontaine.</li> </ul>
<b>4</b>	<i>“Grammatica Ingleza”</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A Grammatica de Constancio;</li> <li>• A Historia da Grecia por Goldsmith;</li> <li>• O Paraíso perdido por Milton.</li> </ul>
<b>5</b>	<i>“Geometria”</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os Compendios de La Croix.</li> </ul>
<b>6</b>	<i>“Rhetorica e Poetica”</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os Compendios de Francisco Freire de Carvalho.</li> </ul>
<b>7</b>	<i>“Filosofia”</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os Compendios de Ponelle.</li> </ul>
<b>8</b>	<i>“Geografia, Chronologia e Historia”</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O Compendio de Justiniano José da Rocha;</li> <li>• O Compendio de Julio Franck;</li> <li>• O Compendio de José Saturnino da Costa Pereira.</li> </ul>

Fonte: Duarte, 1963, p. 40.

Nota: \* Neste quadro, optamos por escrever os nomes das cadeiras e obras adotadas da forma que foram publicadas, ou seja, registrou-se no português utilizado na época imperial.

Nas cadeiras ofertadas no ano de fundação do Liceu alagoano, observamos que as aulas de Latim possuíam a maior variedade de obras adotadas, mais especificamente, um total de oito. Dentre os autores selecionados, existem padres portugueses: Antônio Pereira (1725-1797) e José Vicente de Moura (1769-1854); além de literatos da Roma antiga, tais como, Salústio (86 - 34 a. C.), Virgílio (70-19 a. C.), Tito Lívio (59-17 a. C.).

Logo, o estudo de Gramática latina, no Liceu alagoano oitocentista, estava fincado tanto na perspectiva católico-portuguesa quanto na Antiguidade clássica. Esta dualidade entre moderno e antigo, semelhantemente, pode ser observado no título de um dos livros referências para o estudo de Gramática Inglesa: *“A Historia da Grecia por Goldsmith”*.

A perspectiva de estudo humanista do Liceu alagoano bebia de duas fontes: o estilo clássico, bem como, produção e reprodução por parte de autores modernos. Tal feito compõe o contexto de escrita da obra *“Lições Elementares de Eloquência Nacional para uso da mocidade de ambos os Hemispherios que falla o idioma portuguez por Francisco Freire de Carvalho”* [sic], que servia de referencial para as aulas de Retórica no contexto oitocentista:

[...] tudo, quanto há de bom neste Escripto, me foi subministrado pelas Obras dos Autores excellentes, que consultei e **que até em grande parte copiei**: forão elles principalmente Cícero, e Quintiliano, entre os **antigos**; Blair, Jeronimo Soares Barbosa, e Francisco José Freire, entre os **modernos**. **Segui, mais do que de nenhum outro, as pizadas de Quintiliano**, porque na **opinião geral dos eruditos**, que é também a minha, é elle o grande Mestre desta Disciplina [...] (CARVALHO, 1856, p. 12, grifo nosso).

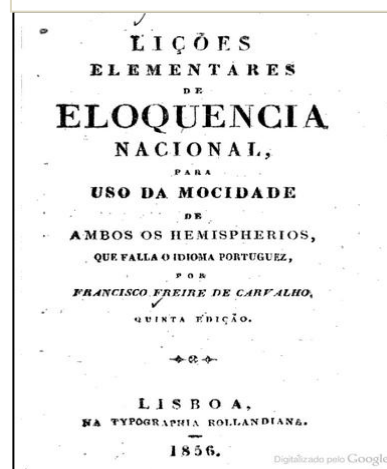
Na obra supramencionada, que servia tanto para a mocidade portuguesa quanto para àquela presente no Brasil, Francisco Freire de Carvalho (1856, p. 20), como observamos, pautou-se em referências modernas e, sobretudo, clássicas.

Nesta perspectiva, situa Atenas, como a república grega “mais celebre na Eloquência” e acrescenta que nesta cidade, “a Eloquencia devia ser muito estudada por ser o meio mais seguro de alcançar autoridade, ou sequer influencia [sic]”. (CARVALHO, 1856, p. 21).

O referido autor oitocentista parte do princípio de que a Eloquência vai além da faculdade de persuadir, pois, quando falamos ou escrevemos, procuramos influir sobre os nossos semelhantes em três aspectos: convencer, persuadir ou simplesmente deleitar. (CARVALHO, 1856, p. 17). E destaca o poder da Eloquência no “manejo ou direção dos negócios públicos”, no sentido de influir no regime dos negócios ou, de modo geral, induzir alguém a determinada ação. Neste sentido, a Retórica ou Arte Oratória corresponderia à disciplina essencial para corrigir e aperfeiçoar a eloquência.

Contudo, no Brasil imperial, por exemplo, esta disciplina era uma das menos frequentadas no Liceu alagoano, diante do protagonismo das variadas línguas. Provavelmente, este não deveria ser um aspecto, apenas, da província alagoana, pois, o autor português Francisco Freire de Carvalho (1856, p. 298) no seu livro de *“Lições elementares de Eloquencia...”* critica o estudo de idiomas estrangeiros, defendendo que se consumia “tempo precioso” o qual deveria ser empregado no estudo na língua nacional (portuguesa), resultando,

**Figura 5 -  
Capa do compêndio  
“Lições Elementares de  
Eloquência [...] (1856)**



Fonte: Disponível em:  
<<http://books.google.com.br>> Acesso  
em: 15 jun. 2013.

assim, em uma fala e escrita sem perfeição, pois, estavam-se mesclando ou “corrompendo” a língua nacional com palavras e frases dos “alheios idiomas”.

Além disto, Carvalho (1856, p. 299), sublinha que um ponto fundamental seria: “uma educação liberal, e cidadã, ao apurado conhecimento da sua própria linguagem”, tendo em vista que compreendia que “a verdadeira Eloquencia depende essencialmente do perfeito conhecimento da Língua, em que o Orador tem de fallar, ou escrever” [*sic*] (CARVALHO, 1856, p. 297).

Nesta conjuntura de críticas por uma maior atenção à língua nacional, no Liceu alagoano, por exemplo, o espaço tomado pelos idiomas estrangeiros poderia não se restringir às suas cadeiras específicas, pois, a partir de Valente (2007, p. 122), notamos que, por exemplo, havia a possibilidade das aulas de Geometria ocorrer com obra escrita em língua francesa:

A obra *Elementos de Geometria de LaCroix*, traduzida para o português por Manuel Ferreira de Araújo de Guimarães, foi o primeiro compêndio de geometria a ser adotado no Imperial Colégio Pedro II [...] Lacroix é adotado em razão da referência ao ensino nos liceus franceses. No entanto, analisando catálogos das editoras de época, é possível concluir, dada a não existência de impressão em português, por esse tempo, do livro de Lacroix, que muito provavelmente tenha ele sido utilizado no original em francês. (VALENTE, 2007, p. 122)

Semelhantemente às demais localidades da nação, o Liceu da Província alagoana também tinha por referência o imperial Colégio da Corte Pedro II, o qual se pautava nos moldes franceses. E tal fundamentação estrangeira se estendia para os exames preparatórios; por isso, Valente (2007, p. 122) completa: “geometria de Lacroix também foi indicada nos cursos anexos preparatórios a Faculdade de Direito”, sendo posteriormente, substituído “pelos *Elementos de Euclides*” nos preparatórios que dariam acesso ao nível superior.

Em síntese, a tradição humanista no ensino secundário oitocentista, colocada sob a posição de “tronco”, tinha a sua seiva composta pela cópia e reprodução de conhecimentos considerados eruditos, os quais dariam fortalecimento e acesso aos demais “galhos” do saber. “Galhos”, estes, integrados por diversas áreas de estudo, bem como, posições de prestígio social e/ou etapas mais avançadas de ensino. Assim, acerca deste último aspecto, é relevante mencionar que a partir de 1875, na Província alagoana, a função propedêutica dos saberes humanistas, na esfera secundarista, também esteve refletida na intensa preocupação com os exames preparatórios.

O Decreto de n.º 5.429 de 2 de outubro de 1873 permitiu a criação de comissões para exames gerais de preparatórios nas Províncias nas quais não havia Faculdades. Até esta data tais exames ocorriam, apenas, no município da Corte e nas capitais das províncias de São

Paulo, Bahia e Pernambuco. Contudo, na Província das Alagoas, os exames preparatórios foram principiados, cerca de dois anos depois, mais especificamente em 20 de novembro de 1875, conforme registro no relatório de João Thomé da Silva (1876, p. 34).

Como na Província alagoana, antes de 1875, não havia a realização de exames preparatórios, encontramos na recente literatura, afirmativas, tais como: “Os jovens cujas famílias tinham recursos continuavam saindo para fazer fora seus estudos preparatórios para os exames que lhes permitiriam ingresso no ensino superior, até porque estudando em Recife ou Salvador, com os professores que os iriam arguir, teriam mais facilmente garantia de aprovação”. (VERÇOSA, 2006, p. 87).

Entretanto, a partir de 1875, segundo Ivanildo Santos (2013, p. 12), certamente a autorização para a realização de exames nas províncias, nas quais não existiam cursos superiores, contribuiu para o aumento da quantidade de estudantes matriculados e frequentes tanto no Liceu Alagoano quanto nos colégios particulares. O referido autor ressalta, ainda, que no contexto imperial, crescia a busca por instituições particulares, as quais ofereciam uma formação mais “aligeirada”, em relação aos liceus, e voltada essencialmente aos exames que dariam acesso ao nível superior.

É provável que o maior tempo de estudos do Liceu provincial tenha sido reforçado através do seguinte: “O estudante não podia frequentar mais de duas aulas no ano letivo. Em todo o decurso do período escolar, estavam abertas as matrículas para as aulas de línguas. As de ciências, apenas de 15 de janeiro a 1º de fevereiro” (DUARTE, 1961, p. 129).

Nos impressos da Província alagoana, é possível observar a leitura que alguns personagens oitocentistas faziam acerca da possibilidade de acelerar os estudos secundários. Assim, no Jornal O Orbe de 3 de agosto de 1884, o Dr. Souza Bandeira Filho defende que era melhor que os exames preparatórios tivessem sido suprimidos, pois,

[...] há quem em dois ou tres annos tenha concluído o curso preparatório, sem nada saber, mendigando a aprovações de provincia em provincia [...] A grande maioria dos estudantes matriculados são incapazes de responderem ás perguntas mais triviaes sobre as disciplinas de que em primeiro logar se libertaram: esquecem nos humbraes das Faculdades a inteira bagagem preparatória com que vieram carregados dos collegios, onde aprenderam a *filar* exames. (JORNAL O ORBE, 1884, p. 2)

Neste caso, o Dr. Souza Bandeira Filho não estava esboçando críticas ao conteúdo ou às matérias de estudos, mas era contrário aos caminhos tomados para terminar em rápido tempo o ensino secundário, o que, traria prejuízos na formação de nível superior, pois, frequentemente, encontravam estudantes que não sabiam traduzir expositores franceses, por exemplo.

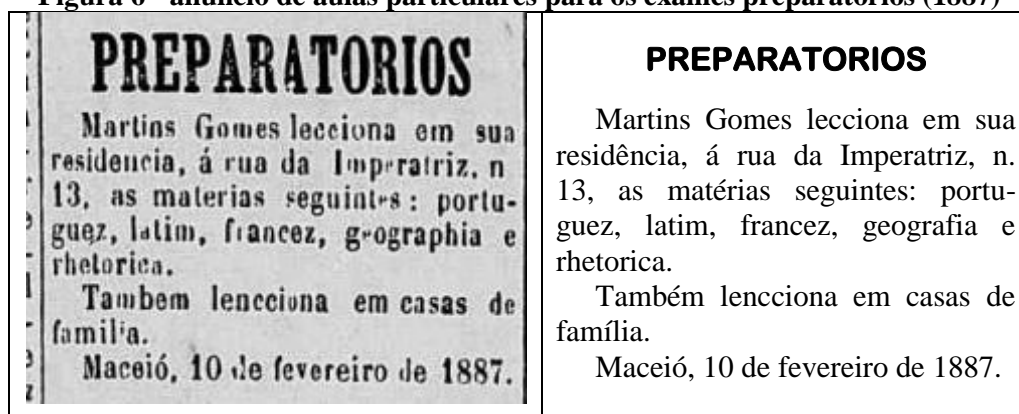
Neste contexto, os colégios particulares alagoanos procuravam atrair clientela através de anúncios feitos em jornais locais. Tais publicações, além de evidenciarem que as suas matrizes curriculares estavam estruturadas em função dos exames preparatórios, simultaneamente, buscavam propagar os destacados resultados nos exames gerais. Neste caso, podemos citar um fragmento do anúncio do Colégio Bom Jesus – fundado em 1872 na província:

A frequencia sempre crescente do collegio é o mais valioso attestado do que vai affirmado, e attingiu o anno passado ao numero de 257 matriculas. As vantagens progressivas dos resultados obtidos nos exames geraes são ainda prova inconcussa da verdade enunciada. No passado anno lectivo os resultados subirão a 127 exames, sendo: Com distincção (9); Plenamente (47); Aprovados (71). Total: 127. (JORNAL O ORBE, 1882a, p. 4)<sup>84</sup>.

Após a apresentação dos resultados supracitados, a direção do Colégio Bom Jesus afirmou que este “foi o mais esplendido resultado que já s’alcançou aqui Província” [*sic*] (JORNAL O ORBE, 1882a, p. 4), em comparação aos resultados dos seus colegas concorrentes. Nesta disputa de poder entre instituições secundárias, a adoção de uma matriz curricular de base humanista, tinha por principal finalidade o alcance de desempenho destacado, na província, e conseqüentemente atrair um maior número de estudantes matriculados.

No contexto oitocentista, não somente instituições estavam preocupadas em ofertar matérias exigidas nos exames preparatórios, assim, não raro, encontramos anúncios de professores particulares os quais também ofertavam o referido ensino, conforme o vestígio a seguir:

**Figura 6 - anúncio de aulas particulares para os exames preparatórios (1887)**



Fonte: Jornal O Orbe. Maceió, n. 79, 13 jul. 1887. Disponível em: <<http://hemerotecadigital.bn.br/>>. Acesso em: 6 jun. 2013.

<sup>84</sup> Ver anúncio original do Colégio Bom Jesus em anexo.

O fragmento supracitado apresenta um exemplo das matérias focadas nas aulas particulares, cujo fim estava nos exames preparatórios: português, latim, francês, geografia e retórica. Todavia, as referidas matérias recebiam esta atenção, mais em relação às cobranças para ingresso em etapa posterior, do que em termos de consenso social. Destacamos este aspecto, pois, no período imperial, sobretudo, da década de 70 oitocentista, diversas críticas eram feitas ao ensino de latim.

Neste sentido, salientamos a fala do diretor da instrução pública, Antônio Miranda (1875, p. S1 19), para o qual, se a língua latina não fosse exigida “para a matrícula nas aulas superiores do Império”, “proporia a supressão d’essa cadeira”. Entretanto, em termos da utilidade, destaca que na referida língua “estão escriptos os aphorismos de Hippocrates, o Corpus júris civilis romanorum e é a empregada nas relações diplomáticas com a Sé de Roma” [sic] (MIRANDA, 1875, p. S1 19).

Apesar de algumas críticas às cadeiras ofertadas e focadas no ensino secundário imperial; o formato humanista histórico-literário, em determinados momentos, foi reforçado pela legislação da época. Assim, na Reforma proposta por Carlos Leôncio de Carvalho, aprovada através do Decreto nº 7.247, de 19 de Abril de 1879, observamos no art. 8 um incentivo para as instituições de instrução secundária, as quais seguissem o mesmo programa de estudos adotado no Colégio Pedro II.

Diante do exposto, encerramos este tópico, salientando que na hierarquização de saberes, no contexto oitocentista, o ensino de base humanista estava em posição de principal via de acesso a privilégios sociais, bem como, às demais áreas e etapas da educação formal. Ou seja, a função propedêutica contribuiu na manutenção desta tradição. E em sequência, abordaremos outro aspecto contribuidor.

#### 4.1.3 Instabilidade administrativa na Província alagoana e a manutenção de tradições

O período imperial foi marcado por grande instabilidade político-administrativa nas províncias, ou seja, constantes mudanças de presidentes em curtos espaços de tempo. Segundo, Verçosa (2006, p. 97), em 71 anos de Província alagoana, esta alta rotatividade dos chefes de Governo, refletiu-se na “triste cifra de 139 administrações e o infeliz recorde de 61 presidentes”. Há quem diga: Muda-se o governo, mudam-se as regras. Então, seria esta a consequência para as províncias do referido contexto histórico?

Não, pois, ao contrário, tal situação poderia ser considerada como estratégia do Imperador, na busca de que a descentralização não resultasse em ameaças ao poder central,



isto é, com constantes mudanças, os presidentes de província não criariam vínculos fortes com as localidades administradas e, conseqüentemente, não teriam forças para se tornar independentes.

Além de considerarmos o rodízio de presidentes de província como estratégia por parte do imperador no sentido de evitar ameaças ao poder central; neste momento, prosseguimos os nossos argumentos com o entendimento de que a intensa mudança de presidentes provinciais correspondia a um fator contribuidor na manutenção de tradições, sobretudo, no que diz respeito à humanista no ensino secundário imperial.

Tais líderes político-administrativos não teriam “tempo” para realizar mudanças estruturais na instrução pública ou mesmo olhar de forma mais apurada para determinadas demandas locais; resultando, assim, em mera continuidade do que já estava posto e, em outros momentos, constantes “recomeços” de projetos e políticas públicas. Diante disto, encontramos algumas críticas, tais como: “[...] nas províncias as ações mais eficientes no campo da instrução pública se efetivaram nos governos que permaneceram no poder por um período bem maior que a média”. (CASTANHA, 2008, p.20).

Um exemplo do reflexo desta constante mudança de liderança esteve na constituição da Escola Normal alagoana, pois, entre as ideias iniciais para sua criação e a concretude de instalação, transcorreram-se 32 anos, conforme aponta Vilela (1982, p. 27): “[...] idealizada em 1837, criada em 1864, só veio a funcionar em 1869”. Neste sentido, o referido autor (VILELA, 1982, p. 42) sublinha: “[...] frequentemente, mal assumiam, eram logo substituídos por outro presidente adventício, alheio às coisas locais”. De tempos em tempos, mencionavam-se a necessidade da criação deste estabelecimento de ensino, todavia, a sua concretude demorou.

Em 1867, dois anos antes da fundação da Escola Normal e do Colégio São José, por exemplo, a província teve quatro presidentes diferentes: Benjamim Franklin da Rocha Vieira; Tomás do Bonfim Espíndola; João Francisco Duarte e Antônio Moreira de Barros. O ano de 1882, semelhantemente, chama atenção por seis mudanças na liderança da Província Alagoana. Neste último caso, a média de tempo por mandato seria de dois meses.

Dentre os presidentes de província que deixaram registros acerca do reduzido tempo na liderança das Alagoas, podemos citar José Joaquim Machado D’Oliveira, o qual durante fala, na primeira sessão da Assembleia Legislativa das Alagoas, transparece quase como um lamento diante do rodízio de liderança provincial: “Eis pois o estado político da Província, segundo o que tenho podido alcançar no curto espaço da minha administração [...]” (D’OLIVEIRA, 1835, p.2).

Situação semelhante expôs o presidente provincial João Marcelino de Souza Gonzaga (1863, p. 17): “No pouco tempo da minha administração ainda não pude rever o regulamento da instrução publica, afim de fazer-lhe reformas, para o que estou autorizado.” [sic] (GONZAGA, 1863, p. 20).

Neste momento, quando o João M. de S. Gonzaga (1863) afirma que teria autorização para fazer reformas na instrução pública da província e somente não realizou em virtude do reduzido tempo que ficou responsável pela administração das Alagoas; provavelmente, tinha por princípio o Ato Adicional de 1834, o qual dividiu a responsabilidade do Ministério dos negócios do Império com as províncias. Logo, segundo este documento legal, cada província deveria administrar a suas respectivas instruções primárias e secundárias.

Diante da falta de recursos de algumas localidades do Brasil Imperial, existem sujeitos que atribuem às mazelas da instrução pública imperial ao Ato Adicional; porém, Castanha (2008, p. 21) afirma que este é, no mínimo, um equívoco, pois, a descentralização da educação “facilitou a difusão da instrução pública pelo interior do Brasil”. Entretanto, o referido autor também chama atenção para o seguinte aspecto: “a descentralização em termos legais, não significa que tenha existido de forma prática”, pois, “os presidentes das províncias eram nomeados pelo imperador e, por isso, serviam aos interesses da Coroa e não das províncias” (CASTANHA, 2008, p. 3).

Perante tais estratégicas políticas, como o ensino secundário alagoano era visto pelos governantes? Ou seja, como fica aquele nível de ensino, que “precedeu ao primário” nas palavras de Craveiro Costa (1931, p. 17)?

Quando acessamos os relatórios de presidentes das Alagoas da época imperial, observamos que estes líderes, tinham grande estima na educação, de modo geral, colocando-a como caminho para o progresso da nação e da província. Em relatório de 18 de março de 1849, por exemplo, o presidente Antônio Nunes de Aguiar (1849, S1-9, p. 9) afirmou que as vantagens da criação do Liceu provincial para a capital alagoana eram “por demais palpáveis” e por isso nem iria enumerá-las. No relatório seguinte, na passagem de poder para o Dr. José Bento da C. E’Figueiredo, acrescentou que apressou-se em instalar no 1º dia daquele mês, o Liceu alagoano, tendo “em vista a utilidade que póde resultar de, com o ensino dos estudos nelle instituídos, se espalharem para logo as luzes em uma Provincia, cujo futuro promete prosperidade, se o Governo a tiver sempre sob suas vistas paternaes” [sic] (AGUIAR, 1849, p. 2).

Entretanto, além dos discursos que apontavam a educação como ferramenta de conquistas sociais, também, surgiram àqueles de descontentamento com a situação da

instrução pública, seja por falta de recursos, seja pela chamada “frouxidão” nas inspeções, desinteresse dos estudantes, descrédito social e até relativos aos conteúdos ensinados. Acerca deste respeito, localizamos um relatório do presidente provincial Dr. José A. Saraiva (1854), o qual trouxe as seguintes considerações:

Para mim, Senhores, o ensino secundário tal qual se acha organizado entre nós é inconveniente a todos os respeitos. Sem dar uma instrução clássica e científica como conviria que tivesse a nossa mocidade que se destina aos estudos superiores, esquece elle as necessidades do maior numero de nossos concidadãos para satisfazer apenas aos que procurão um diploma de Bacharel em Leis, ou Doutor em Medicina; de maneira que, ao examinar a nossa organização administrativa por esse lado, qualquer estrangeiro poderia affirmar, que não temos precisão senão de Medicos e Jurisconsultos; mal grave, ruindo, e que a França tem por tal forma influído no espírito publico, que homens illustres como Cousin e Guisot, tem notado os seus inconvenientes e procurado diminuir-lhe as consequências, dando maior vulto á instrucção primaria, que chamão superior, e que serve as classes menos abastadas, e é a meu ver a que as Províncias pequenas deverão dar nos seus Lyceos, pois que consiste Ella, quanto á parte scientifica, no ensino dos elementos de geometria e suas applicações mais usuaes, como o desenho linear, noções das sciencias phisicas e naturaes applicaveis aos usos da vida: quanto a parte litteraria, no ensino da historia e geographia, e da própria língua, que deve ser com esmero cultivada por todos, e da musica que serve tanto para a doçura dos costumes. [sic] (SARAIVA, 1854, p. 12).

O trecho supracitado apresenta o ponto de vista do Dr. José A. Saraiva (1854), acerca do ensino secundário alagoano: “Pregava o Dr. Saraiva um ensino de base pragmática, preparando o indivíduo para os embates da vida num sentido de utilidade prática.” (DUARTE, 1961, p. 53). Portanto, para ele, o ensino secundário deveria passar por reformas nos seus conteúdos, no sentido de ressaltar as aplicações ou usos cotidianos, tanto nas áreas físicas e naturais quanto da literária. Dentre as propostas, mencionou o estudo da música como elemento útil na “doçura dos costumes”.

Contudo, após, trazer esta perspectiva inicial, o referido líder provincial explicitou o seu sentimento de receio em criar “inovações”, diante dos poucos recursos financeiros e curto período<sup>85</sup> de tempo em que estava sob a responsabilidade de administrar a província alagoana. Neste sentido, colocou o seguinte: “Não pretendo, Senhores, insinuar-Vos que reorganiseis no sentido indicado o nosso Lyceo, pois que não me presumo capaz de tomar a responsabilidade de inovações em semelhante matéria” [sic] (SARAIVA, 1854, p. 13).

Neste caso, Saraiva (1854) sugeriu em sequência, que o Liceu fosse transformado em internato, deixando o registro de uma lei para tal ação. Diante disto, Abelardo Duarte (1961, p. 45-46) comenta que o “presidente Saraiva preparou o estopim e safou-se”, pois, nenhum

---

<sup>85</sup> Segundo Abelardo Duarte (1961, p.45), o presidente José Antônio Saraiva ficou na liderança político-administrativa das Alagoas por cerca de seis meses e sete dias, apenas.

governante teve a coragem de colocá-la em prática e, assim, foi revogada através da Resolução n. 358, de 11 de julho de 1859.

O descontentamento com a instrução secundária alagoana, semelhantemente foi observada nos discursos de outras lideranças, como por exemplo, o presidente João Marcelino de Souza Gonzaga (1863, p. 20) o qual afirmou que não compreendia a necessidade de estabelecimentos de instrução secundária pública e, as circunstâncias financeiras teriam obrigado à supressão do Liceu alagoano. Assim, o Liceu alagoano passou por momentos de fechamento (1861) e restauração (1863). E no momento de reabertura do Liceu, conservaram-se os moldes iniciais de seu programa original: português, francês, latim, inglês, aritmética e história e geografia.

Portanto, diante da tripla faceta: vontade de mudar, pouco tempo na administração provincial e reduzidos recursos capitais, a tendência era reproduzir o que já estava posto, tentando remediar os problemas provinciais de descrédito do ensino oferecido ou baixa frequência através de ações pontuais e, simultaneamente, seguir o modelo de educação instituído na Corte.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na etapa de considerações finais, ressaltamos que nesta pesquisa sentimos a necessidade de um duplo olhar: dentro e fora da Província alagoana, para contribuir na compreensão de como e por que a tradição humanista se manteve com vigor no ensino secundário alagoano no período de 1839 a 1889. Assim, não há como tratar de tradição humanista de forma pontual, pois, esta compreende relações e heranças de outras localidades e até de civilizações passadas. Logo, analisar paralelamente os diversos contextos foi de fundamental relevância.

Neste itinerário, observamos a existência de uma gama de concepções para “Humanismo”. E diante desta complexidade, focamos as nossas análises no chamado “Humanismo histórico-literário”, o qual no âmbito educacional se refletiu no valor à palavra (escrita e falada), o que era intermediado pelo acesso e leitura de obras de origem estrangeira, domínio de diversas línguas (clássicas e modernas), memorização, bem como, imitação de um estilo considerado como refinado e distanciado dos trabalhos braçais.

No entanto, não se pode afirmar que a manutenção da tradição humanista, na instrução “intermediária” do século XIX, ocorreu de forma passiva ou com silenciamentos, pois considerando a expansão de ideias positivistas e liberais, diversas “vozes” de intelectuais se manifestaram a favor de um direcionamento do ensino às demandas fabris, comerciais e/ou agrícolas. Inclusive, Antônio Martins de Miranda (1875, p. S1 21), diretor de instrução pública da Província alagoana, sublinha: “A província é pobre e não póde crear instituições profissionaes; o governo central tem de providenciar n’este sentido se não quizer ver o Brazil atulhado de bacharéis.” [sic] (MIRANDA, 1875, p. S1 21).

Semelhantemente à Miranda, no contexto imperial, outras lideranças levantavam a voz em prol de reformulações na instrução; todavia, não se tratava de uma busca por mudança radical, pois, a preocupação com a formação técnica, tinha como pano de fundo o direcionamento às classes populares, enquanto, o ensino para as classes mais abastadas estaria fincado em propostas literárias e nas línguas, que eram exigidos nos exames que davam acesso ao nível superior.

No contexto imperial, observamos que, alguns anos após a fundação do Liceu alagoano (1849), a Gramática latina continuava como a cadeira protagonista na Província, seja em número de alunos, seja na quantidade de horas estudadas e aulas providas. A partir da década de 70 oitocentista, observamos que este pedestal foi direcionado às línguas modernas.

Logo, as mudanças no ensino secundário alagoano, na tentativa de uma reformulação do ensino, não mexeram na sua estrutura, apenas, deram uma nova roupagem.

Outro aspecto relevante é que em 1884, quando foi estabelecido o Liceu de Artes e Ofícios de Alagoas, o programa de estudo continha um grande espaço dedicado às Humanidades. Neste aspecto, nos pautamos na perspectiva de Santos e Silva (2008, p. 104), para as quais, além das dificuldades financeiras da província, com “ausência de maquinários para implementar as oficinas e pessoal capaz de manusear”, também, precisamos refletir sobre a formação dos professores os quais, provavelmente, tiveram uma formação prévia predominantemente humanista. Então, como ensinar algo tão diverso do que se aprendeu?

A respeito das cadeiras ofertadas nas aulas avulsas, Liceu provincial e Colégios particulares alagoanos, do contexto imperial, verificamos que não ocorreram grandes mudanças. Assim, quando foi instituído o Liceu provincial, além das cadeiras presentes nas aulas avulsas, foi acrescentada a cadeira da língua inglesa. Em termos comparativos entre as matérias ofertadas na instrução secundária pública e as de iniciativa particular, há registros do ensino de música<sup>86</sup> nesta última, o que, somente, foi verificado no Liceu provincial no contexto republicano.

Conforme os registros presentes nos apêndices do Livro “História do Liceu Alagoano” de Abelardo Duarte (1961), depois do despontar da República, matérias de diferentes naturezas foram implantadas no programa de estudos do Liceu alagoano, tais como: “Desenho”; “História do Brasil”; “Minerologia, geologia e Meteorologia, Escrituração e contabilidade mercantil”; “Prática de Comércio com aplicação ao direito comercial (1894)”; Educação física e instrução militar”, entre outros.

É provável que as mudanças ocorridas no programa de estudos do Liceu alagoano, no contexto republicano, tanto nos últimos anos do século XIX, quanto nos primeiros anos do século XX, tenham levado o estudioso Humberto Bastos a emitir a seguinte opinião: “Começamos, nos nossos primeiros tempos, pelo francês, pela retórica e pelo latim. Hoje temos programas mais lógicos. Iniciamos de cabeça para baixo, mas já estamos direitos”. (BASTOS, 1939, p. 19).

Contudo, neste trabalho acadêmico não observamos o ensino de base clássico-humanista sob as lentes que o apontam como algo negativo, pois, partimos do princípio que este teve um significado próprio para cada contexto histórico no qual foi adequado. E se predominou por tantos séculos, chegando, inclusive, seus reflexos à contemporaneidade é porque se observaram vantagens por trás desta tradição. Entretanto, simultaneamente,

---

<sup>86</sup> Verificar anexo.

entendemos que na sua forma de manifestação, tais vantagens não foram pensadas para todos. Tal aspecto nos lembra da fala do presidente provincial João Marcelino de Souza Gonzaga (1863, p.17): “O *systema*, ou o modo de ser, da instrução publica é sempre o reflexo d’feição e do espírito da sociedade em uma ephoca qualquer” [sic].

Diante das fontes analisadas acerca do ensino secundário alagoano oitocentista, neste momento, ressaltamos o seguinte contraponto: não podemos afirmar que neste contexto houve a manifestação de um Humanismo ético-sociológico, defendido por Nogueira (1985), pois, para isto seria necessário que tivesse havido abertura para autonomia, liberdade ou realização plena da coletividade social. Ao contrário, os saberes ofertados para os secundaristas funcionavam como instrumento de separação entre classes sociais. Ou seja, segmentação entre os que teriam uma formação para reflexão e àqueles que teriam uma formação para execução.

Ao nos questionarmos sobre o porquê do vigor da tradição humanista do âmbito secundarista, de 1839 a 1889, em síntese, os nossos argumentos perpassam os seguintes aspectos: 1. Sustentação religiosa; 2. Formação de *gentleman*; 3. Função propedêutica do programa de estudos secundarista; 4. Instabilidade político-administrativa e a manutenção de tradições.

A relação entre religião e a perpetuação da tradição humanista provém de longínquos tempos. E em termos dos reflexos no território nacional, é evidente a contribuição de Ordens religiosas católicas, na perpetuação da referida tradição, bem como, na estruturação do que se tornou o sistema de ensino da nação brasileira.

Mesmo com a expulsão dos jesuítas, em 1759, do Brasil, através da Reforma pombalina, conforme observamos no primeiro capítulo, o que se vivenciou foi uma espécie de secularização, cuja administração do ensino ficou na responsabilidade do Estado, porém sem se desvincular da força religiosa. Inclusive, no documento de orientação às aulas régias, Pombal, chamado de Oeyras (1759), coloca a importância de se buscar “o mais polido e agradável” e, neste sentido, aprender a língua grega serviria tanto para o entendimento das Sagradas Escrituras quanto para a leitura de Obras sobre o Direito Civil, também, escritas na referida língua clássica.

Quanto ao que denominamos de formação de *gentleman*, destacamos que os estudos de base humanista estavam sendo utilizados como instrumento de definição de comportamentos considerados adequados para as classes mais abastadas, o que nos lembra *O Processo Civilizador* de Norbert Elias (1994). O referido autor, ao tratar das cortes alemãs dos séculos XVII e XVIII, menciona que

Nas cortes, nos casos em que há recursos suficientes, as pessoas imitam insatisfatoriamente a conduta da corte de Luis XIV e falam francês. O alemão, a língua das classes baixa e media, é pesado e incomodo. [...] O francês espalha-se das cortes para a camada superior da burguesia. Todas as *honnêtes gens* (gente de bem), todas as pessoas de "conseqüência" o falam. Falar francês é o símbolo de *status* de toda a classe superior. (ELIAS, 1994, p. 29-30).

No século XVIII escrever em alemão era visto pela corte da Alemanha como atitude plebeia e para se distanciar desta classe, as cortes falavam o francês. De forma semelhante, no Brasil oitocentista um grupo mais abastado procurava se distinguir socialmente, dentre outros fatores, através do programa adotado no ensino secundário.

Neste processo, também, observamos a função propedêutica dos conteúdos e matérias ofertadas na instrução secundária imperial, sendo colocada como principal via de acesso para etapas posteriores do ensino. E, por fim, argumentamos que a manutenção de tal tradição teve a contribuição da intensa instabilidade político-administrativa nas províncias, sobretudo, na alagoana.

Portanto, ao finalizarmos mais esta trajetória no mundo acadêmico, vinculada à pesquisa historiográfica, compreendemos que as reflexões, aqui lançadas, não estão acabadas e poderão suscitar em novas perspectivas, no complexo processo científico ligado à garimpagem e interpretação de vestígios de contextos antepassados. Eis aí, o desafio para os novos e antigos pesquisadores da rica área da História da Educação!



## REFERÊNCIAS

ALAGOAS. Resolução n.º 30 de 14 de março de 1838 (Sancionada pelo presidente Rodrigo de Souza da Silva Pontes). In: GALVÃO, Olympio Euzébio de Arroxellas; ARAÚJO, Tibureio Valeriano de. **Compilação das Leis Provinciaes das Alagoas de 1835 a 1870**. Maceió: Typhographia Commercial de A. J. da Costa, 1870.

ALAGOAS. Lei n.º 25 de 15 de maio de 1835 (Sancionada pelo presidente José Joaquim Machado de Oliveira). In: GALVÃO, Olympio Euzébio de Arroxellas; ARAÚJO, Tibureio Valeriano de. **Compilação das Leis Provinciaes das Alagoas de 1835 a 1870**. Maceió: Typhographia Commercial de A. J. da Costa, 1870.

ALBUQUERQUE, Antonio Coêlho de Sá e. **Falla dirigida á Assembléa Legislativa da provincia das Alagoas na abertura da sessão ordinaria do anno de 1856, pelo excellentissimo presidente da mesma provincia, o dr. Antonio Coêlho de Sá e Albuquerque**. Recife: Typ. de Santos & Companhia, 1856.

ALBUQUERQUE, Suzana Lopes de. **O Ensino de Primeiras Letras de Alagoas Oitocentista: vestígios sobre noções de infância nos discursos e práticas escolares** (Dissertação). Maceió: UFAL, 2013.

AGUIAR, Antonio Nunes de. **Falla dirigida á Assembleia Legislativa da provincia das Alagoas, na abertura da segunda sessão ordinaria da setima legislatura, pelo excellentissimo presidente da mesma provincia, o coronel Antonio Nunes de Aguiar, no dia 18 de março de 1849**. Typ. de Santos & Companhia: Pernambuco, 1849. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/15/>>. Acesso em: 30 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. **Relatorio que por Occasia'õ de Deixar a Presidencia da Provincia das Alagoas Dirigio o Illustrissimo e Excellentissimo Snr. Coronel Antonio Nunes de Aguiar ao Seu Successor o Illustrissimo e Excellentissimo Snr. Dr. José Bento da Cunha E'Figueiredo**. Maceió: Typographia de F. J. Gomes Ribeiro, 1849. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u173/>>. Acesso em: 30 jan. 2012.

ARAÚJO, Joaquim José de. **Compendio de Pedagogia Pratica**. Maceió, 1886.

ARRIADA, Eduardo. **A Educação Secundária na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul: a desoficialização do ensino público** (Tese de Doutorado). Porto Alegre: Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2007.

BALDUZZI, Gianni. **Storia della Pedagogia e dei modelli educativi**. Milano: Guerini Studio, 2003.

BASTOS, Humberto. **O Desenvolvimento da Instrução Pública em Alagoas**. Maceió: IBGE, 1939.

BARROS, Fernanda. Lyceu de Goyaz: Equiparação ao Colégio de Pedro II e Inclusão no Universo do Ensino Secundário Brasileiro. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.24, p. 40 –50, dez. 2006. Disponível em:

<[www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/24/art04\\_24.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/24/art04_24.pdf)>. Acesso em: 2 jul. 2012.

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

BARROS, José Cesario de Miranda Monteiro de. **Falla com que o exm. snr. dor José Cesario de Miranda Monteiro de Barros abriu a 1a sessão da 27a Legislatura da Assembléa Provincial das Alagoas em 6 de outubro de 1888**. Maceió: Typ. do Conego Antonio José da Costa, 1888. Disponível em: < <http://www.crl.edu/brazil/provincial/alagoas> > Acesso em: 19 jun. 2013.

BENCOSTTA, Marcus Levy (org). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin, 1886-1944. **Apologia da História ou O ofício de historiador**. Prefácio, Jacques Le Goff; apresentação à edição brasileira, Lilia Moritz Schwarcz; tradução, André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.

BONTEMPI JÚNIOR, Bruno. A presença visível e invisível de Durkheim na historiografia da educação brasileira. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes. **Pensadores sociais e História da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 47-61.

BOSI, Alfredo. O Positivismo no Brasil: uma ideologia de longa duração. In: PERRONE-MOYSÉS, Leyla. (Org.). **Do positivismo à desconstrução**: idéias francesas na América. São Paulo: Edusp, 2004.

BOTO, Carlota. A dimensão iluminista da reforma pombalina dos estudos: das primeiras letras à universidade. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15, n. 44, mai/ago. 2010.

BRASIL. “**Constituição Política do Imperio do Brazil (de 25 de Março de 1824)**” [sic].

Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm)>. Acesso em: 13 ago. 2011.

BRASIL. **Lei de 15 de Outubro de 1827**. Disponível em: <

[http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/Legimp-J\\_19.pdf](http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/Legimp-J_19.pdf)>.

Acesso em: 13 ago. 2011.

BRASIL. **Regulamento n.º 8 de 31 de janeiro de 1838**: Contém os Estatutos para o Collegio de Pedro Segundo. Disponível em: <

[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/3\\_Imperio/regulamento%20n.%208%20-1838%20estatutos%20para%20o%20col%20pedro%20ii.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/regulamento%20n.%208%20-1838%20estatutos%20para%20o%20col%20pedro%20ii.pdf)>. Acesso em: 25 ago. 2012.

BRASIL. **Regulamento n.º 62 – do 1º de Fevereiro de 1841**: Altera algumas das disposições do Regulamento n.º 8 de 31 de Janeiro de 1838, que contém os Estatutos do Collegio de Pedro Segundo. Disponível em: <  
[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/3\\_Imperio/regulamento%20n.%2062%20-%201841.%20altera%20algumas%20das%20disposi%27oes.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/regulamento%20n.%2062%20-%201841.%20altera%20algumas%20das%20disposi%27oes.pdf)>. Acesso em: 26 ago. de 2012.

BRASIL. **Decreto nº 7.247, de 19 de Abril de 1879**. Reforma do Ensino primário e secundário do município da Corte e o superior de todo o Império. Disponível: <  
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>> Acesso em: 18 jun. 2013.

CAETANO, Lucia Teixeira; LINS, Ana Maria Moura. Ensino Secundário em Alagoas: Fundação e Expansão (1849-1930). In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 4., 1997. **Anais... UNICAMP – FE – HISTEDBR**, 14 a 19 de dezembro de 1997. Disponível em: <  
[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario4/trabalhos/trab043.rtf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario4/trabalhos/trab043.rtf)>. Acesso em: 9 set. 2010.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CABRAL, João Francisco Dias. **Discurso proferido na abertura do Lyceu de Artes e Offícios**. Maceió, Fev. 1884, 02 F. Documento localizado no IHGAL, n.º 00984; Caixa: 13; Pacote: 02; Documento 20.

CARVALHO, Francisco Freire de. **Lições Elementares de Eloquência Nacional para uso da mocidade de ambos os Hemispherios que falla o idioma portuguez por Francisco Freire de Carvalho**. 5. ed. Lisboa: Typographia Rollandiana, 1856. Disponível em: <  
<http://books.google.com.br/>> Acesso em: 15 jun. 2013.

CASTANHA, A. P. A instabilidade política e a política de instrução pública no Império: limites e possibilidades. In: JORNADA DO HISTEDBR, 8., 2008, São Carlos - SP. **Anais da Jornada do HistedBr**. São Carlos -SP : UFSCar, 2008. v. 1. p. 1-25. Disponível em: <  
[www.histedbr.fae.unicamp.br/acer.../txt.../Andre%20Castanha.doc](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer.../txt.../Andre%20Castanha.doc)>. Acesso em: 20 jan. 2012.

CHACON, Vamireh. **O humanismo brasileiro**. São Paulo: Summus – Secretaria da Cultura, 1980.

CHERVEL, André; COMPÈRE, Marie-Madeleine. As Humanidades no Ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 149-170, jul./dez. 1999. Disponível em: <  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97021999000200012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000200012)>. Acesso em: 26 set. 2011.

COSTA, Craveiro. **Instrução Pública e Instituições Culturais de Alagoas** – Monografia escrita por solicitação do Ministério da Educação e Saúde Pública. Maceió: Imprensa Oficial, 1931.

\_\_\_\_\_. **História das Alagoas**: resumo didático. Maceió: Serviços Gráficos de Alagoas, 1983.

\_\_\_\_\_. **Instrução Pública e Instituições Culturais de Alagoas e outros ensaios.**

Coordenação editorial, apresentação, notas e bibliografia de Elcio de Gusmão Verçosa e Maria das Graças de Loiola Madeira. Maceió: EDUFAL, 2011. 224 p.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata.** 2 ed. São Paulo: UNESP, 2005.

DIÁRIO DAS ALAGOAS. Maceió, 28 jan. 1875. (Documento do IHGAL. Acesso em: 25 out. 2011).

DIÁRIO DAS ALAGOAS, Maceió, 29 jan. 1875. (Documento do IHGAL. Acesso em: 25 out. 2011).

DIÁRIO DAS ALAGOAS. Maceió, jan. 1875. (Documento do IHGAL. Fotografado em: 2 maio 2011).

DIÉGUES JUNIOR, Manoel Balthazar P. **Curso de Língua Nacional:** gramática elementar lições ensinadas aos alumnos do collegio dous de dezembro. Tipografia Mercantil. Recife, 1876. Disponível em:

<<http://www.cedu.ufal.br/grupopesquisa/cea/cursodelinguanacional.pdf>> . Acesso em: 29 maio 2013.

D'OLIVEIRA, José Joaquim Machado. **Falla do Ex.mo Snr. Presidente da Provincia das Alagoas na Instalação Assembleia Legislativa da mesma Provincia em 15 de março de 1835.** Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/1/>>. Acesso em: 26 set. 2011.

DUARTE, Abelardo. **História do Liceu Alagoano:** desde sua criação até o ano de 1960. Maceió: Série Estudos Alagoanos, 1961.

\_\_\_\_\_. **Acréscimos e Retificações à História do Liceu Alagoano.** Maceió: Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Cultura, 1963.

DURKHEIM, Emile. **A Evolução Pedagógica.** Tradução: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. Tradução da obra originalmente publicada em francês sob o título: L'évolution pédagogique en France, 1938.

EBY, Frederick. **História da Educação Moderna:** teoria, organização e prática educacionais. 1 ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1970.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador:** formação do Estado e Civilização. Vol. 2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

\_\_\_\_\_. **O Processo Civilizador:** uma história dos costumes. Vol. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ESPÍNDOLA, Thomaz do Bonfim. Geografia física, política, histórica e administrativa da província das Alagoas. Maceió, 1860, p. 21. In: VILELA, Humberto. **A Escola Normal de Maceió (1869- 1937).** Maceió: Edufal, 1982.

\_\_\_\_\_. **Geographia e Cosmographia oferecidos a Mocidade Alagoana.** Terceira Edição. Maceió: TVP da Gazeta de Notícias, 1885.

\_\_\_\_\_. **Relatório da Instrução Pública e Particular da Província de Alagoas.** Maceió: Typ. do Bacharel Felix da Costa Moraes, 1866. Disponível em: <<http://www.cedu.ufal.br/grupopesquisa/cea/relatorioespindola1866.pdf>> Acesso em: 21 jun. 2013.

ELIAS, Norbert. **Relatorio do inspector de estudos apresentado em 31 de janeiro de 1868 ao Illm e Exm. Snr. Dr. Antonio Moreira de Barros, presidente da Província, pelo inspetor geral de estudos da província, Dr. Thomaz do Bomfim Espindola.** Maceió: Typ. do Jornal Alagoano, 1868. S4-1 a S4-16. Disponível em: <<http://www.crl.edu/brazil/provincial/alagoas>> Acesso em: 10 jun. 2013.

FARGE, Arlette. **O Sabor do Arquivo.** Tradução Fátima Murand. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009. 120 p.

FARIA FILHO, L. M. de. Os Projetos de Brasis e a Questão da Instrução no Nascimento do Império. In: VAGO ET AL (orgs.). **Intelectuais e Escola Pública no Brasil: séculos XIX e XX.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

FERNANDES, Marcel Sena. **Positivismo e Educação:** breves análises sobre a influência do positivismo na educação. III Encontro de Pesquisa Discente da UNINOVE. São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/eventos/PA%2016.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2012.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio:** o minidicionário da língua portuguesa. Coordenação de edição Marina Baird Ferreira. Equipe de lexicografia: Margarida dos Anjos. 7 ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2008. 896 p.

FIGUEIREDO, José Bento da Cunha. **Falla dirigida á Assembléa Legislativa da provincia das Alagoas na abertura da segunda sessão da VIII legislatura, pelo exm. presidente da mesma provincia, o conselheiro Dr. José Bento da Cunha Figueiredo, em vinte e cinco de abril de 1851.** Maceió: Typ. de J. S. da S. Maia, 1851. Disponível em: <<http://www.crl.edu/brazil/provincial/alagoas>> Acesso em: 10 jun. 2013.

FILHO, Luciano Mendes de Faria. Fazer História da Educação com E. P. Thompson: trajetórias de um aprendiz. In: FILHO, Luciano Mendes de Faria (org.) **Pensadores Sociais e História da Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 239-256.

FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro de Souza Avelino de. **Raízes Históricas do Ensino Secundário Público na Província do Grão-Pará:** o Liceu Paraense 1840-1889. (Dissertação de Mestrado). Campinas, SP: Faculdade de Educação de Universidade Estadual de Campinas, 1997.

FRANCISCO FILHO, Geraldo. **História Geral da Educação.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

GALLO, Sílvio. **Conhecimento, Transversalidade e Currículo.** 1995. (Apresentação de Trabalho/Congresso). Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T2-4SF/Akiko/13-Transversalidade.doc>> Acesso em: 13 jun. 2013.

GALVÃO, Olympio Euzébio de Arroxellas; ARAÚJO, Tibureio Valeriano de. **Compilação das Leis Provinciaes das Alagoas de 1835 a 1870**. Maceió: Typhographia Commercial de A. J. da Costa, 1870.

GONZAGA, João Marcelino de Souza. **Falla dirigida á Assembléa Legislativa das Alagoas, pelo presidente da provincia, João Marcelino de Souza Gonzaga, na abertura da 2.a sessão ordinaria da 14.a legislatura a 24 de outubro de 1863**. Maceió: Typ. Progressista, 1863. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/29/>>. Acesso em: 30 jan. 2012.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **O Aparecimento da Escola Moderna: uma história ilustrada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 234 p.

JORNAL DAS ALAGOAS. Maceió, n. 774, 8 jan. 1874. (Documento do Arquivo Público do Estado de Alagoas).

\_\_\_\_\_. Maceió, n. 782, 17 jan. 1874. (Documento do Arquivo Público do Estado de Alagoas).

\_\_\_\_\_. Maceió, n. 1214, 10 jul 1875. (Documento do Arquivo Público do Estado de Alagoas)

JORNAL O ORBE. Maceió, ano 1, n. 1, 2 mar 1879. Disponível em: <<http://hemerotecadigital.bn.br/>>. Acesso em: 20 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Maceió, ano 1, n. 86, 17 set. 1879. Disponível em: <<http://hemerotecadigital.bn.br/>>. Acesso em: 06 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Maceió, ano 1, n. 96, 10 out.1879. Disponível em: <<http://hemerotecadigital.bn.br/>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. Maceió, ano 1, n. 126, 19 dez. 1879. Disponível em: <<http://hemerotecadigital.bn.br/>>. Acesso em: 16 maio 2013.

\_\_\_\_\_. Maceió, ano 4, n. 1,15 jan.1882. Disponível em: <<http://hemerotecadigital.bn.br/>>. Acesso em: 5 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. Maceió, ano 4, n. 95, 27 ago. 1882. Disponível em: <<http://hemerotecadigital.bn.br/>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. Maceió, ano 4, n. 96, 30 ago. 1882. Disponível em: <<http://hemerotecadigital.bn.br/>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. Maceió, ano 4, n. 98, 03 set. 1882. Disponível em: <<http://hemerotecadigital.bn.br/>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. Maceió, ano 5, n. 6, 21 jan. 1883. Disponível em: <<http://hemerotecadigital.bn.br/>>. Acesso em: 24 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Maceió, ano 5, n. 48, 29 abr.1883. Disponível em: <<http://hemerotecadigital.bn.br/>>. Acesso em: 16 maio 2013.

JORNAL O ORBE. Maceió, ano 6, n. 88, 03 ago.1884. Disponível em: <  
<http://hemerotecadigital.bn.br>> Acesso em: 18 jun. 2013.

LIMA, Michelle Fernandes. Os Educadores Liberais e a Edificação da Educação Nacional no Século XX. **Revista Histedbr On-Line**, Campinas, n.º.31, p.18-30, Set.2008. Disponível em:< [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/31/art02\\_31.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/31/art02_31.pdf)>. Acesso em: 28 fev. 2013.

LISBOA, Henrique Marques d'Oliveira. **Falla com que abrio a segunda secção [sic] da quinta legislatura da Assembléa Legislativa da provincia das Alagoas o exm. brigadeiro, presidente da mesma provincia, Henrique Marques d'Oliveira Lisboa, em 8 d'outubro de 1845.** Pernambuco: Typ. Imparcial de L.I.R. Roma, 1845. Disponível em: <  
<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/11/>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

LORAUX, Nicole. Elogio do Anacronismo. In: NOVAES, Adauto (org.). **Tempo e História.** São Paulo: Companhia das Letras. Secretaria Municipal de Cultura, 1992. Disponível em: <  
[http://books.google.com.br/books?id=p4cWAtriFyUC&pg=PA57&lpg=PA57&dq=Elogio+do+anacronismo+Nicole+Loroux&source=bl&ots=dvjC15GWoP&sig=\\_ADYiCNdARvd67STXA3csNuCMg0&hl=pt-BR#v=onepage&q=Elogio%20do%20anacronismo%20Nicole%20Loroux&f=false](http://books.google.com.br/books?id=p4cWAtriFyUC&pg=PA57&lpg=PA57&dq=Elogio+do+anacronismo+Nicole+Loroux&source=bl&ots=dvjC15GWoP&sig=_ADYiCNdARvd67STXA3csNuCMg0&hl=pt-BR#v=onepage&q=Elogio%20do%20anacronismo%20Nicole%20Loroux&f=false) > . Acesso em: 13 set. 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Humanismo no Brasil. In: NOGARE, Pedro Dalle. **Humanismos e anti-humanismos:** introdução à antropologia filosófica. Petrópolis: Editora Vozes, 1985. p. 270-298.

LUZURIAGA, Lorenzo. 1889-1959. **História da Educação e da Pedagogia.** 7 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1975.

MACHADO, Maria Cristina Gomes . O projeto de Rui Barbosa: o papel da educação na modernização da sociedade. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 5., 2001. **Anais do Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História.** Campinas: Sociedade e Educação, 2001. Disponível em: < [http://www.casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC/artigos/a-j/FCRB\\_MariaCristina\\_Projeto\\_RuiBarbosa.pdf](http://www.casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC/artigos/a-j/FCRB_MariaCristina_Projeto_RuiBarbosa.pdf)> . Acesso em: 2 abr. 2012.

MACHADO E SILVA, Antonio Carlos Ribeiro d'Andrada. \_\_\_\_\_ In: BRASIL. **Regulamento n.º 62 – do 1º de Fevereiro de 1841:** Altera algumas das disposições do Regulamento n.º 8 de 31 de Janeiro de 1838, que contém os Estatutos do Collegio de Pedro Segundo. Disponível em: <  
[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/3\\_Imperio/regulamento%20n.%2062%20-%201841.%20altera%20algumas%20das%20disposi%20oes.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/regulamento%20n.%2062%20-%201841.%20altera%20algumas%20das%20disposi%20oes.pdf)>. Acesso em: 26 ago. 2012.

MIRANDA, Antonio Martins de. Relatório que o diretor geral da Instrução pública das Alagoas – Bacharel Antonio Martins de Miranda – apresentou em 15 de fevereiro ao presidente da mesma província – Exm. Snr. Dr. João Vieira de Araujo. In: **Falla dirigida à Assembléa Legislativa da Provincia das Alagoas na Abertura da 20.a Legislatura em 15 de março de 1875.** Maceió: Typ. do Jornal das Alagoas, 1875. Disponível em: <  
<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/43/>>. Acesso em: 21 fev. 2012.

MOURA, José Alexandrino Dias de; PINHEIRO, Iago Francisco. **Mapa 4 – Relação das Aulas do Liceu da Província das Alagoas, e das do ensino secundário existentes na mesma Província, com declaração do número de alumnos, que frequentarão cada uma dellas no p.p. anno de 1852.** In: Falla dirigida á Assembléa Legislativa da provincia das Alagoas na abertura da 2.a sessão ordinaria da 9.a Legislatura, pelo ex.mo vice presidente da mesma provincia, dr. Manoel Sobral Pinto, em 3 de maio de 1853. Recife: Typ. de Santos e Companhia, 1853. Disponível em: < <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/19/>> Acesso em: 26 abr. 2013.

NEVES, Leonardo dos Santos. **Organização do Ensino Secundário em Minas Gerais no século XIX.** Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2006.

NEVES, Agostinho da Silva. **Relatorio que á Assembléa das Alagoas apresentou na sessão ordinaria de 1839, o excellentissimo prezidente da mesma provincia, Agostinho da Silva Neves.** Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/4/>>. Acesso em: 8 nov. 2011.

NOGARE, Pedro Dalle. **Humanismos e anti-humanismos:** introdução à antropologia filosófica. Petrópolis: Editora Vozes, 1985.

NUNES, Clarice. O "velho" e "bom" ensino secundário: momentos decisivos. **Rev. Bras. Educ.**, Jul 2000, n.º14, p.35-60. Disponível em: < [http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde14/rbde14\\_05\\_clarice\\_nunes.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde14/rbde14_05_clarice_nunes.pdf)>. Acesso em: 26 set. 2012.

\_\_\_\_\_. História da Educação: espaço do desejo. **Em Aberto**, Brasília, ano IX, n. 47, jun./set. 1990, p. 37-45.

NUNES, Maria Thétis. **Ensino secundário e sociedade brasileira.** 2. ed. ver. e amp. São Cristóvão, Se: Editora da UFS, 1999. 152 p.

OEYRAS, Conde de. **Instrucçoens para os Professores de Grammatica Latina, Grega, Hebraica e de Rhetorica, Ordenadas, e Mandadas Publicar por ElRey Nosso Senhor, para uso das Escolas Novamente Fundadas nesses Reinos, e seus Domínios.** Lisboa, na Offic. De Miguel Rodrigues, Impressor do Eminentissimo Senhor Cardial Patriarca, 1759. Documento localizado no Arquivo Público Estadual Jordão Emerenciano – situado na cidade de Recife em Pernambuco.

OLIVEIRA, Manuella Souza de; SANTOS, Maria Adriana dos. O Compêndio De Pedagogia Prática De Joaquim José De Araújo (1886). In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 8., 2010, São Luís do Maranhão. **Anais do Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**, 8., São Luís do Maranhão, 2010,.

PINHO, Pollyanna. O ensino secundário na Reforma Couto Ferraz (1854): uma nova estratégia de formação das elites? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3, 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2004. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo3/197.pdf>> . Acesso em: 25 maio 2012.



POINCARÉ, Jules Henri. \_\_\_\_\_ In: SOUZA, Ramon Ribeiro de; FERREIRA, Cristine Nunes. **Fotossíntese e eletromagnetismo: uma abordagem interdisciplinar para alunos de Ciências da Natureza.** IV Circuito de Iniciação Científica do Cefet Campos, 2007. Disponível em: <<http://www.essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/CircuitoIC/article/viewFile/1878/1053>>. Acesso em: 07 set. 2012.

QUEIROZ, O. A. Pereira de. **Dicionário Latim-Português.** São Paulo: Editora LEP, 1961.

RIBEIRO Junior, João. **O Que é Positivismo.** 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. 77 p. (Coleção Primeiros Passos).

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Algumas Reflexões sobre a Educação das Mulheres no Século XIX. **Revista Nuances.** Valli, Setembro 1996. Disponível em <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/38/33>>. Acesso em: 20 fev. 2012.

RIBEIRO, Vânia Mondego. **A Implantação do Ensino Secundário Público Maranhense: Liceu Maranhense.** (Dissertação de Mestrado). São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2005.

RICHARD, James William. **Philip Melanchthon – the protestant preceptor of Germany (1497-1560).** New York: The Knickerbocker Press, 1898.

RIETH, Ricardo Willy. Filipe Melanchthon (1497-1560), reformador e humanista: síntese de sua contribuição à educação. **Logos: Revista de Divulgação Científica.** Canoas: ULBRA, v. 9, n. 2, p. 35-44, 1997.

SALES, Henrique de Magalhães. **Falla com que o exm snr. presidente, dr. Henrique de Magalhães Sales, abriu a 1.a sessão da 25.a legislatura da Assembléa Legislativa Provincial das Alagoas em 17 de abril de 1884.** Maceió: Typ. do Diario da Manhan, 1884. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/53/>> Acesso em: 26 mar. 2013.

SALGADO, Eneida Desireé e GABARDO, Emerson. O processo eleitoral no Brasil Império. **Revista Paraná Eleitoral.** Paraná, número 47, JAN/2003. Disponível: <[http://www.paranaeleitoral.gov.br/artigo\\_impreso.php?cod\\_texto=158](http://www.paranaeleitoral.gov.br/artigo_impreso.php?cod_texto=158)> . Acesso em: 20 jan. 2012.

SANCHES, Antônio Ribeiro. **As Cartas sobre a Educação da Mocidade.** Corvilhã – Portugal: Universidade da Beira Interior, 2003. Disponível em: <[http://www.estudosjudaicos.ubi.pt/rsanches\\_obras/cartas\\_educacao\\_mocidade.pdf](http://www.estudosjudaicos.ubi.pt/rsanches_obras/cartas_educacao_mocidade.pdf)> Acesso em: 15 jan 2013.

SANTOS, Ivanildo Gomes dos. As Raízes do Ensino Secundário Público na Província das Alagoas - O Liceu Alagoano (1849-1889). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: circuitos e fronteiras da História da Educação no Brasil, 7., 2013, Cuiabá. **Anais...** Cuiabá, 2013.

SANTOS, Mônica Luise. **A Escolarização de negros: Particularidades Históricas de Alagoas (1840-1890).** Dissertação de mestrado defendida no Centro de Educação da UFAL, 2011. Disponível em: <<http://www.cedu.ufal.br/grupopesquisa/cea/dissertacao.html>>. Acesso em: 23 maio 2012.

SANTOS, Mônica Luise; SILVA, Rosilda Germano da. O Ensino de Ofícios em duas Instituições do Século XIX em Alagoas. In: VERÇOSA, Élcio de Gusmão. (org). **Intelectuais e processos formativos em Alagoas (séculos XIX e XX)**. Maceió: EDUFAL, 2008.

SARAIVA, José A. **Fallas dirigidas á Assembléa Legislativa da provincia das Alagoas na abertura da sessão extraordinaria em 20 de fevereiro 1854, e da ordinaria em 8 de março do dito anno, pelo excellentissimo presidente da mesma provincia, o dr. José Antonio Saraiva**. Recife, Typ. de Santos & Companhia, 1854. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/53/>> Acesso em: 12 jun. 2013.

SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tania Conceição Iglesias do. **Marquês de Pombal e a Reforma Educacional Brasileira**, 2006. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo\\_pombalino\\_intro.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html)> Acesso em: 12 jul. 2012.

SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos S. **O Curso Practico de Pedagogia de Mr. Daligualt: No contexto da Pedagogia no Século XIX**. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 8., 2009. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html) >. Acesso em: 1 ago. 2011.

SILVA, Caetano Silvestre da. **Falla com que abrio a segunda sessão ordinaria da quarta legislatura da Assembléa Legislativa da provincia das Alagoas, o ex.mo presidente da mesma provincia, Caetano Silvestre da Silva, em 2 de fevereiro de 1843**. Pernambuco: Typ. de Santos & Companhia, 1843. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/4/>>. Acesso em: 22 abr. 2012.

SILVA, Fabrícia Carla de Albuquerque; DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. Ensino Primário e Secundário no Império Alagoano. In: ENCONTRO CEARENSE DE HISTORIADORES DA EDUCAÇÃO, 11. Fortaleza, 2012. **Anais: Real e Virtual em debate**. Fortaleza, 2012.

SILVA, Fabrícia Carla de Albuquerque; MADEIRA, Maria das Graças de Loiola. Traços do Ensino Alagoano na Biografia De Intelectuais (1846-1934). In: ENCONTRO LUSO-BRASILEIRO SOBRE TRABALHO DOCENTE, 1. Maceió, 2011. **Anais Online: Trabalho Docente e História**. Maceió - AL, 2011.

SILVA, Fabrícia Carla de Albuquerque; SANTOS, Inalda Maria. Formação de Professores na Escola Normal Maceioense no Império: Vestígios de Tradições Estrangeiras.. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM ALAGOAS, 6., 2011, Maceió. **Anais do Epeal**, Maceió: UFAL, 2011.

SILVA, Fabrícia Carla de Albuquerque. Hermenêutica das Cadeiras Privilegiadas no Ensino Secundário Alagoano do Século XIX: Discussão que perpassa o currículo.. **Debates em Educação**, v. 04, p. 98-118, 2012.

SILVA, Janaíla dos Santos. **A Concepção de Mocidade no Ensino Secundário Alagoano do Século XIX**: reflexões entre o conhecimento psicológico e a educação. (dissertação de mestrado). Maceió: UFAL, 2009.

SILVA, João Thomé da. **Falla dirigida á Assembléa Legislativa das Alagoas pelo exm. sr. presidente da provincia, doutor João Thomé da Silva, em 16 de março de 1876**. Maceió, 1876.

SOUZA, Rosa Fátima de. A Renovação do Currículo do Ensino Secundário no Brasil: as últimas batalhas pelo humanismo (1920-1960). **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n.1, pp. 77-90, jan/jun, 2009.

SOUZA E MELLO, Manoel Felizardo de. **Falla com que abrio a sessão extraordinaria da quarta legislatura da Assembléa Legislativa da provincia das Alagoas, o presidente da mesma provincia, Manoel Felizardo de Souza e Mello em 4 de fevereiro de 1842**.

Pernambuco: Typ. de M. F. de Faria., 1842. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/7/>> Acesso em: 20 abr. 2013.

STAMATTO, M. I. S. . Um olhar na História: a mulher na escola (Brasil:1549-1910). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, Natal. **Anais...** Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema5/0539.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2012.

ULLMANN apud NEVES, Leonardo dos Santos. **Organização do Ensino Secundário em Minas Gerais no século XIX**. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: UFMG. 2006.

VALENTE, Wagner Rodrigues. **Uma história da matemática escolar no Brasil, 1730-1930**. 2. ed. São Paulo: Annablume : FAPESP, 2007. 214p

VECHIA, A ; LORENZ, Karl Michael. O Collegio de Pedro II: Centro de Referencia das Idéias Educacionais Transnacionais para o Ensino Secundário Brasileiro no Período Imperial. In: CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE HISTORIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Uberlândia. **Anais...** Uberlandia: UFU, 2006. v. 01. p. 01-10.

VERÇOSA, Élcio de Gusmão. **Cultura e Educação nas Alagoas**: história, histórias. 4. ed. Maceió: EDUFAL, 2006.

VILELA, Humberto. **A Escola Normal de Maceió (1869-1937)**. Edufal: Maceió, 1982.

ZOTTI, Solange Aparecida. O Ensino Secundário no Império Brasileiro: Considerações sobre a Função Social e o Currículo do Colégio D. Pedro II. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.18, p. 29 - 44, jun. 2005. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis18/art04\\_18.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis18/art04_18.pdf)>. Acesso em: 2 abr. 2012.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A - Frequências individualizadas dos estudantes secundaristas do Liceu Alagoano em Junho de 1875.**

<p><b>1. José Camello da Costa.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Francês – Faltas Justificadas (1) Faltas não Justificadas (0)</li> <li>• Inglês – Faltas Justificadas (6) Faltas não Justificadas (0)</li> <li>• Latim – Faltas Justificadas (7) Faltas não Justificadas (0)</li> </ul> <p><b>2. Frederico Alfredo Ramos Valejo.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Francês – Faltas Justificadas (1) Faltas não Justificadas (0)</li> <li>• Português - Faltas Justificadas (1) Faltas não Justificadas (0)</li> </ul> <p><b>3. Narciso Juviano Simões de Souza.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Francês – Assíduo</li> <li>• Português – Assíduo</li> </ul> <p><b>4. José Vieira Alves de Sampaio.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Francês – Assíduo</li> <li>• Português – Faltas Justificadas (2) Faltas não Justificadas (0).</li> </ul> <p><b>5. Pedro José dos Santos.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Francês – Faltas Justificadas (1) Faltas não Justificadas (0).</li> <li>• Português – Assíduo</li> </ul> <p><b>6. Augusto Cincinato de Araújo.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Francês – Faltas Justificadas (1) Faltas não Justificadas (0).</li> <li>• Inglês – Assíduo.</li> <li>• Geografia - Faltas Justificadas (3) Faltas não Justificadas (0).</li> </ul> <p><b>7. Francisco Cardoso Paes.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Francês – Faltas Justificadas (1) Faltas não Justificadas (0).</li> <li>• Inglês - Faltas Justificadas (8) Faltas não Justificadas (0).</li> <li>• Latim - Faltas Justificadas (1) Faltas não Justificadas (0).</li> <li>• Geografia - Faltas Justificadas (10) Faltas não Justificadas (0).</li> </ul> <p><b>8. José Cesario de Negreiro V. da França.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Francês – Assíduo</li> <li>• Latim – Assíduo</li> </ul> <p><b>9. Guilherme dos Passos Júnior.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Francês – Faltas Justificadas (1) Faltas não Justificadas (0).</li> <li>• Português - Faltas Justificadas (2) Faltas não Justificadas (0).</li> </ul> <p><b>10. Alfredo Arthur Oscar Marinho.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Francês – Faltas Justificadas (1) Faltas não Justificadas (0).</li> <li>• Português - Faltas Justificadas (1) Faltas não Justificadas (0).</li> <li>• Inglês - Faltas Justificadas (2) Faltas não Justificadas (0).</li> </ul> <p><b>11. Leovigildo Valeriano de Araújo.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Francês – Faltas Justificadas (1) Faltas não Justificadas (0).</li> <li>• Português – Assíduo.</li> </ul> <p><b>12. João Evangelista da Costa Tenório.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Francês – Faltas Justificadas (1) Faltas não Justificadas (0).</li> <li>• Inglês - Faltas Justificadas (22) Faltas não Justificadas (0).</li> <li>• Latim - Faltas Justificadas (4) Faltas não Justificadas (0).</li> </ul>	<p><b>13. José Thomaz da Costa Moares.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Francês – Faltas Justificadas (1) Faltas não Justificadas (0).</li> <li>• Inglês - Faltas Justificadas (5) Faltas não Justificadas (0).</li> </ul> <p><b>14. José Pereira de Albuquerque.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Francês – Faltas Justificadas (3) Faltas não Justificadas (0).</li> <li>• Inglês – Assíduo.</li> <li>• Português - Faltas Justificadas (3) Faltas não Justificadas (0).</li> </ul> <p><b>15. Carlos Jorge Calheiros de Lima.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Francês – Faltas Justificadas (1) Faltas não Justificadas (0).</li> <li>• Inglês – Assíduo.</li> <li>• Português – Assíduo.</li> <li>• Arithmetica e Algebra - Faltas Justificadas (15) Faltas não Justificadas (0).</li> </ul> <p><b>16. João Lopes Ferreira Pinto.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Francês – Assíduo.</li> <li>• Latim - Faltas Justificadas (1) Faltas não Justificadas (0).</li> <li>• Arithmetica e Algebra - Faltas Justificadas (2) Faltas não Justificadas (0).</li> <li>• Geometria – Assíduo.</li> <li>• Geografia – Assíduo.</li> </ul> <p><b>17. Antonio Derfelt.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Francês – Faltas Justificadas (1) Faltas não Justificadas (0).</li> <li>• Inglês - Faltas Justificadas (6) Faltas não Justificadas (0).</li> <li>• Português – Assíduo.</li> <li>• Arithmetica e Algebra - Faltas Justificadas (15) Faltas não Justificadas (0).</li> </ul> <p><b>18. Silverio Fernandes da Costa.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Francês – Assíduo.</li> <li>• Latim – Assíduo.</li> </ul> <p><b>19. Manoel Corsino Calaça.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Francês – Faltas Justificadas (2) Faltas não Justificadas (0).</li> </ul> <p><b>20. Manoel Iago de Mello Aguiar.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Francês – Faltas Justificadas (2) Faltas não Justificadas (0).</li> <li>• Geometria - Faltas Justificadas (2) Faltas não Justificadas (0).</li> </ul> <p><b>21. Honorio Moreira de Andrade e Silva.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Francês – Faltas Justificadas (3) Faltas não Justificadas (0).</li> <li>• Português - Faltas Justificadas (3) Faltas não Justificadas (0).</li> </ul> <p><b>22. Arthur de Alencar Araripe.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Francês – Faltas Justificadas (2) Faltas não Justificadas (0).</li> <li>• Inglês - Faltas Justificadas (4) Faltas não Justificadas (0).</li> </ul> <p><b>23. Adolpho José Ribeiro Lins.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Francês – Assíduo.</li> <li>• Português – Assíduo.</li> </ul> <p><b>24. Manoel Antonio Supardo Junior.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inglês - Faltas Justificadas (1) Faltas não Justificadas (0).</li> <li>• Latim - Faltas Justificadas (1) Faltas não Justificadas (0).</li> <li>• Arithmetica e Algebra - Faltas Justificadas (11) Faltas não Justificadas (0).</li> </ul>
---	--

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Geografia – Assíduo.</li> </ul> <p><b>25. Deocleciano Augusto Ribeiro e Silva.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inglês – Assíduo.</li> </ul> <p><b>26. Silvestre Octaviano Loureiro.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inglês - Faltas Justificadas (2) Faltas não Justificadas (0).</li> </ul> <p><b>27. José Maria de Araujo Junior.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inglês - Faltas Justificadas (12) Faltas não Justificadas (0).</li> <li>• Arithmetica e Algebra - Faltas Justificadas (16) Faltas não Justificadas (0).</li> <li>• Geografia - Faltas Justificadas (14) Faltas não Justificadas (0).</li> <li>• História e Cronologia - Faltas Justificadas (12) Faltas não Justificadas (0).</li> </ul> <p><b>28. José Bernardo de Arroxelas Galvão Filho.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inglês - Faltas Justificadas (22) Faltas não Justificadas (0).</li> <li>• Arithmetica e Algebra - Faltas Justificadas (12) Faltas não Justificadas (0).</li> </ul> <p><b>29. Manoel Martins Gomes.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inglês - Faltas Justificadas (2) Faltas não Justificadas (0).</li> </ul> <p><b>30. Manoel Torquato Ramos.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inglês – Assíduo.</li> <li>• Geografia – Assíduo.</li> <li>• História e Cronologia – Assíduo.</li> </ul> <p><b>31. Ouvinte Manoel Rodrigues L. Imbuzeiro.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inglês – Assíduo.</li> </ul> <p><b>32. Nicoláo Tolentino da Costa Filho.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Latim - Faltas Justificadas (8) Faltas não Justificadas (0).</li> <li>• Geometria - Faltas Justificadas (8) Faltas não Justificadas (0).</li> </ul> <p><b>33. Antonio T. da Costa.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Latim – Assíduo.</li> <li>• Aritmética e Álgebra – Assíduo.</li> <li>• Geometria – Assíduo.</li> </ul>
---

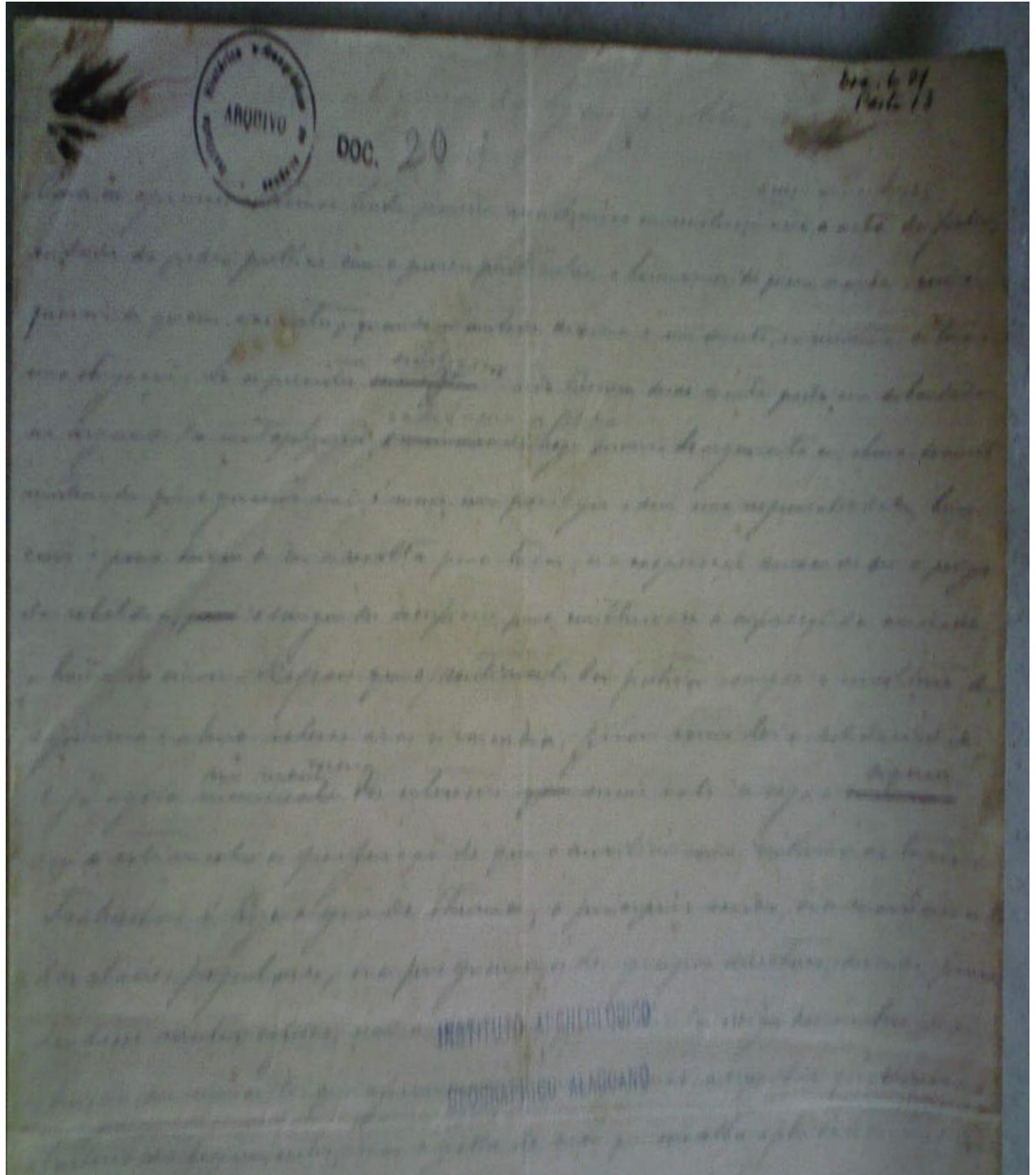
Fonte: Autora, 2012.

\* Nota: Quadro construído pela autora do texto, com base em diversas frequências localizadas em Jornais das Alagoas de 1875.

## ANEXOS

- ANEXO A - Página inicial do rascunho escrito a lápis do discurso de João Cabral na abertura do Liceu de Artes e Ofícios de Alagoas (ampliação da Imagem 2 da dissertação) ..... 134
- ANEXO B - Quadro com o programa de estudos destas oito classes, segundo o Regimento de 1838 do Colégio Pedro II ..... 135
- ANEXO C - Programa com a distribuição das matérias do Colégio Pedro II, conforme a reforma de 1841 ..... 136
- ANEXO D - Foto do documento original, transcrito no quadro 4 da dissertação..... 137
- ANEXO E - Foto do documento original, transcrito no quadro 5 da dissertação ..... 138
- ANEXO F - “Relação das Aulas do Liceu da Província das Alagoas, e das do ensino secundário existentes na mesma Província, com declaração do número de alunos, que frequentarão cada uma dellas no p.p. anno de 1852” ..... 139
- ANEXO G - Transcrições e fotos de trechos originais das frequências publicadas em 1875 no Jornal das Alagoas ..... 140
- ANEXO H - Matéria do Jornal das Alagoas de 5 de novembro de 1875 sobre os exames preparatórios ..... 142
- ANEXO I - Anúncio do Jornal Diário das Alagoas, de 9 de janeiro de 1875 ..... 145
- ANEXO J - Anúncio do Jornal O Orbe de 17 de setembro de 1879 com tradução, para a língua portuguesa, de um trecho da obra “Notícia sobre a literatura brasileira”, escrita em francês e publicada em Paris. .... 146
- ANEXO K - Propaganda do Colégio Bom Jesus (1882) ..... 148
- ANEXO L - Programas de estudos do Colégio Ginásio alagoano e Colégio Bom Jesus, publicados no Jornal das Alagoas em 8 de janeiro de 1874..... 149

**ANEXO A - Página inicial do rascunho escrito a lápis do discurso de João Cabral na abertura do Liceu de Artes e Ofícios de Alagoas (ampliação da Imagem 2 da dissertação)**



Fonte: IHGAL. Caixa: 13. Pacote: 02. Documento 20. Fotografado por Fabrícia Carla, 2013.



**ANEXO B - Quadro com o programa de estudos destas oito classes, segundo o Regimento de 1838 do Colégio Pedro II**

**Aulas do Colégio Pedro II de acordo com o art. 117 do Regimento da referida instituição (1838).**

MATÉRIAS ESTUDADAS	1 <sup>a</sup> aula	2 <sup>a</sup> aula	3 <sup>a</sup> aula	4 <sup>a</sup> aula	5 <sup>a</sup> aula	6 <sup>a</sup> aula	7 <sup>a</sup> aula	8 <sup>a</sup> aula	TOTAL
Grammatica Nacional .....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	5	5	10
Latim .....	.....	.....	10	10	10	10	5	5	<b>50</b>
Grego .....	.....	.....	5	5	5	3	.....	.....	18
Francez .....	.....	.....	.....	2	2	1	.....	.....	5
Inglez .....	.....	.....	1	2	2	.....	.....	.....	5
Geographia .....	.....	.....	.....	.....	.....	1	5	5	11
Historia .....	2	2	2	2	2	2	.....	.....	12
Rhetorica e Poetica .....	10	10	.....	.....	.....	.....	.....	.....	20
Philosophia .....	10	10	.....	.....	.....	.....	.....	.....	20
Mathematica	Arithmetica...	.....	.....	.....	.....	1	5	5	11
	Geometria ...	.....	.....	.....	2	2	.....	.....	4
	Algebra .....	.....	.....	5	.....	.....	.....	.....	5
	Trigonometria Mecanica .....	3	6	.....	.....	.....	.....	.....	9
Astronomia .....	3	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	<b>3</b>
Historia natural.	Zoologia .....	.....	.....	.....	2	2	.....	.....	4
	Botanica .....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
	Minerologila.	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
Sciencias Physicas.	Chimica.	2	2	2	.....	.....	.....	.....	6
	Physica.	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
Desenho .....	.....	.....	.....	.....	.....	4	2	2	8
Musica vocal .....	.....	.....	.....	.....	.....	2	2	2	6
	<b>30</b>	<b>30</b>	25	25	25	24	24	24	207

Fonte: Regulamento n.º 8 de 31 de janeiro de 1838.

**ANEXO C - Programa com a distribuição das matérias do Colégio Pedro II, conforme a reforma de 1841**

**Modificações do Regimento de 1841:  
Tabela dos estudos de cada ano para o colégio Pedro II e  
do números de lições que deveriam ser dadas por semana.**

MATÉRIAS ESTUDADAS		1 <sup>a</sup> aula	2 <sup>a</sup> aula	3 <sup>a</sup> aula	4 <sup>a</sup> aula	5 <sup>a</sup> aula	6 <sup>a</sup> aula	7 <sup>a</sup> aula	8 <sup>a</sup> aula	TOTAL
Grammatica Geral..... e Grammatica Nacional .....		5	.....	.....	.....	.....	.....	.....	CANCELADO	5
Latim .....		5	5	5	6	3	3	3		<b>30</b>
Grego .....		.....	.....	.....	5	4	3	3		15
Francez .....		5	3	2	2	1	1	1		15
Inglez .....		.....	5	3	2	1	1	1		13
Allemao .....		.....	.....	5	3	2	1	2		13
Geographia descriptiva .....		.....	3	3	1	1	1	1		10
Historia .....		.....	.....	4	4	3	2	2		15
Rhetorica e Poetica .....		.....	.....	.....	.....	.....	5	5		10
Philosophia .....		.....	.....	.....	.....	.....	5	5		10
Mathematica	Arithmetica... e Algebra .....	.....	.....	.....	.....	5	.....	.....		5
	Geometria ... Trigonometria Rectilinea .....	.....	.....	.....	.....	.....	3	.....		3
Astronomia .....		.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		<b>0</b>
Geographia, Mathematica e Chronologia.		.....	.....	.....	.....	.....	.....	2		2
Historia natural.	Zoologia .....	.....	.....	.....	.....	3	.....	.....		3
	Botanica .....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	2		2
Minerologia e Geologia.		.....	.....	.....	.....	.....	.....	2		2
Zoologia Philosophica		.....	.....	.....	.....	.....	.....	1		<b>1</b>
Sciencias Physicas.	Chimica.	.....	.....	.....	.....	.....	3	.....		3
	Physica.	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....		.....
Desenho calligraphico		3	2	.....	.....	.....	.....	.....	5	
Desenho Linear		3	.....	.....	.....	.....	.....	.....	3	
Desenho figurado		.....	3	2	1	1	1	1	9	
Musica vocal .....		4	4	1	1	1	1	1	13	
		25	25	25	25	25	<b>30</b>	<b>30</b>	185	

Fonte: Regulamento n.º 62 de 1 de Fevereiro de 1841.



## ANEXO E - Foto do documento original, transcrito no quadro 5 da dissertação

*Relatório dos Alunos q frequentão a escola de Grammatica S. Francisco  
da C. de São Paulo de la Prof. Feliz Rego de Moraes.*

	N.º	Estado	Frequencias	Ocupações
<i>Antonio Monte de Alencar</i>	23	Solteiro	Assiduo	Estud.
<i>Luiz Luiz dos Santos</i>	25	Solteiro	Assiduo	Empregado Publico
<i>Manuel Soares de Sousa</i>	23	Solteiro	Assiduo	Estud.
<i>M.ª Francisca Salgado</i>	25	Solteiro	Assiduo	Procurador de papéis
<i>José Baptista de Almeida</i>	22	Casado	Assiduo	Empregado Publico
<i>Feliz J.º Gregorio</i>	17	Solteiro	Não freqt.	Lavador
<i>Ant.º Felis Richi.</i>	18	Solteiro	Assiduo	La familia
<i>Antonio de Albuquerque</i>	24	Solteiro	Assiduo	Receitante
<i>M.ª Victor de Andrade</i>	28	Solteiro	Assiduo	Alfaiate
<i>Ant.º Christiano de Moura</i>	12	Casado	Assiduo	Darros
<i>Leandro de Almeida Lourenço</i>	18	Solteiro	Assiduo	Escolastico.

*Feliz Rego de Moraes*

Fonte: Arquivo Público do Estado de Alagoas. Caixa: 21. Fotografado por Fabrícia Carla em: 2 mar. 2012.

ANEXO F - "Relação das Aulas do Lyceu da Província das Alagoas, e das do ensino secundário existentes na mesma Província, com declaração do número de alumnos, que frequentarão cada uma dellas no p.p. anno de 1852"

N. 4.

**Relação das Aulas do Lyceo da Província das Alagoas, e das do ensino secundario existentes na mesma Província,**

com declaração do numero de alumnos, que frequentarão cada uma dellas no p. p. anno de 1852.

Diferentes materias, que se ensinarão no Lyceo.	NUMERO D'ALUMNOS, que as frequentarão		Observações.
	Matriculados.	Ouvintes.	
Grammatica Latina .....	64	6	<p>Alem do numero de aulas e alumnos constantes deste quadro existem mais quatro Cadeiras de Latim separadas do Lyceo, frequentadas por 96 alumnos; a saber: uma na Cidade das Alagoas com 24, outra na Cidade do Penedo com 48, outra na Villa de Anadia com 1, outra na da Atalaia com 23; assim como existe mais uma Cadeira de Francez na Cidade das Alagoas frequentada por 8 alumnos, perfazendo ao todo o numero de cinco aulas secundarias separadas do Lyceo com 104 alumnos, e 13 o numero total dellas com 224 alumnos, afora os ouvintes.</p>
Grammatica Nacional .....	12	4	
Grammatica Franceza .....	17	3	
Grammatica Ingleza.....	6	...	
Geometria.....	6	4	
Geographia .....	7	...	
Rhetorica .....	8	...	
Philosophia .....	5	...	
SOMMA.....	120	17	

Secretaria do Governo em Maceió 2 de Maio de 1853.

O Secretario --- Iago Francisco Pinheiro.

O Secretario do Governo

José Alexandrino Dias de Moura.

**ANEXO G - Transcrições e fotos de trechos originais das frequências publicadas em 1875  
no Jornal das Alagoas.**

(Continua)

**Extracto do ponto dos estudantes do lyceu e curso normal, relativo ao mez de Junho de 1875**

FRANCEZ	Faltas justificadas	Faltas não justificadas
1 José Camello da Costa.	1	
2 Frederico Alfredo Ramos Valejo.	1	
3 Narciso Juvinião Simões de Souza.		Assiduo
4 José Vieira Alves de Sampaio . . . . .		»
5 Pedro José dos Santos.	1	
6 Augusto Cincinato de Araujo . . . . .	1	
7 Francisco Cardoso Paes. . . . .	1	
8 José Cesario de Negreiro V. da França.		Assiduo
9 Guilherme dos Passos Junior. . . . .	1	
10 Alfredo Arthur Oscar Marinho . . . . .	1	
11 Leovigildo Valeriano de Araujo.	1	
12 João Evangelista da Costa Tenorio. . . . .	1	
13 José Thomaz da Costa Moraes. . . . .	1	
14 José Pereira de Albuquerque . . . . .	3	
15 Carlos Jorge Calheiros de Lima . . . . .	1	
16 João Lopes Ferreira Pinto . . . . .		Assiduo
17 Antonio Derfelt . . . . .	1	
18 Silverio Fernandes da Costa . . . . .		»
19 Manoel Corsino Calça. . . . .	2	
20 Manoel Iago de Mello Aguiar. . . . .	2	
21 Honorio Moreira de Andrade e Silva . . . . .	3	
22 Arthur de Alencar Araripe . . . . .	2	
23 Adolpho José Ribeiro Lins. . . . .		Assiduo
<b>INGLEZ</b>		

**Extracto do ponto dos estudantes do lyceu e curso normal, relativo ao mez de junho de 1875.**

FRANCEZ	FALTAS JUSTIFICADAS	FALTAS NÃO JUSTIFICADAS
1 José Camello da Costa	1	
2 Frederico Alfredo Ramos Valejo	1	
3 Narciso Juvinião Simões de Souza.		Assiduo
4 José Vieira Alves de Sampaio		>>
5 Pedro José dos Santos	1	
6 Augusto Cincinato de Araújo.	1	
7 Francisco Cardoso Paes.	1	
8 José Cesario de Negreiro V. da França.		Assiduo
9 Guilherme dos Passos Junior.	1	
10 Alfredo Arthur Oscar Marinho.	1	
11 Leovigildo Valeriano de Araújo.	1	
12 João Evangelista da Costa Tenorio	1	
13 José Thomaz da Costa Moraes	1	
14 José Pereira de Albuquerque.	3	
15 Carlos Jorge Calheiros de Lima.	1	
16 João Lopes Ferreira Pinto.		Assiduo
17 Antonio Derfelt	1	
18 Silverio Fernandes da Costa.		>>
19 Manoel Corsino Calça	2	
20 Manoel Iago de Mello Aguiar.	2	
21 Honorio Moreira de Andrade e Silva.	3	
22 Arthur De Alencar Araripe	2	
23 Adolpho José Ribeiro Lins		Assiduo

**ANEXO G - Transcrições e fotos de trechos originais das frequências publicadas em 1875 no Jornal das Alagoas.** (Conclusão)

**Conclusão do extracto do ponto dos estudantes do lyceu e curso normal, relativo ao mez de junho de 1875**


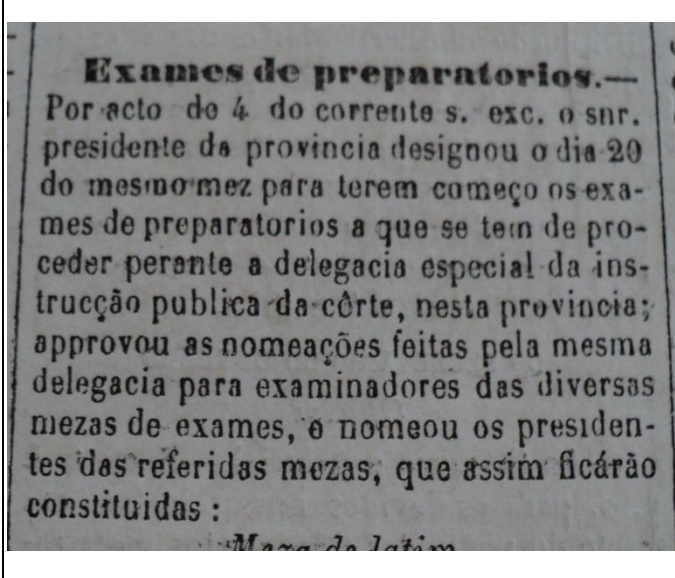
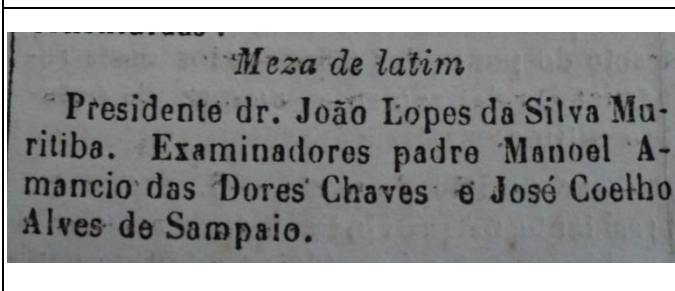
**ARITHMETICA E ALGEBRA**

	<i>Faltas justificadas</i>	<i>Faltas não justificadas</i>
1 Antonio T. da Costa.	Assiduo	
2 Carlos Jorge Calheiros de Lima . . . . .	15	
3 Socrates de Moraes Cabral . . . . .	14	
4 José Gomes Pereira.	2	
5 João Nunes de Oliveira Costa . . . . .	8	
6 Antonio de Araujo Rego. . . . .	3	
7 José Alves Machado Filho . . . . .	6	
8 José Bernardo de Arroxellas Galvão . . . . .	12	
9 José Maria de Araujo Junior. . . . .	16	
10 Americo Achilles de Oliveira Coelho . . . . .	16	
11 Manoel Antonio Supardo Junior. . . . .	11	
12 João Lopes Ferreira Pinto . . . . .	2	
13 Antonio Derfelt . . . . .	15	
14 Antonio Cassiano Lins do Amaral. . . . .	Assiduo	
15 Francisco Villas-Boas Candeiras. . . . .	«	
16 Martinho J. da Costa.	5	

**GEOMETRIA**

**Conclusão do extracto do ponto dos estudantes do lyceu e curso normal, relativo ao mez de junho de 1875**

ARITHMETICA E ALGEBRA	Faltas Justif.	Faltas Não justif.
1 Antonio T. da Costa	Assiduo	
2 Carlos Jorge Calheiros de Lima.	15	
3 Socrates de Moraes Cabral.	14	
4 José Gomes Pereira.	2	
5 João Nunes de Oliveira Costa.	8	
6 Antonio de Araujo Rego.	3	
7 José Alves Machado Filho.	6	
8 José Bernardo de Arroxellas Galvão.	12	
9 José Maria de Araujo Junior.	16	
10 Americo Achilles de Oliveira Coelho.	16	
11 Manoel Antonio Supardo Junior.	11	
12 João Lopes Ferreira Pinto.	2	
13 Antonio Derfelt	15	
14 Antonio Cassiano Lins do Amaral.	Assiduo	
15 Francisco Villas Boas Candeiras.	>>	
16 Martinho J. da Costa.	5	

<b>ANEXO H - Matéria do Jornal das Alagoas de 5 de novembro de 1875 sobre os exames preparatórios.</b> (Continua)	
	<p>Maceió, sexta-feira 5 de novembro de 1875 N.º 1313</p> <p><b>JORNAL DAS ALAGOAS</b></p> <p>PROPRIEDADE DE TERTULLIANO T. DE MENEZES E SILVA.</p>
	<p style="text-align: center;"><b>Exames de preparatórios</b></p> <p>Por acto de 4 do corrente s. exc. o snr. presidente da província designou o dia 20 do mesmo mez para terem começo os exames de preparatórios a que se tem de proceder perante a delegacia especial da instrucção publica da corte, nesta província; approvou as nomeações feitas pela mesma delegacia para examinadores das diversas mezas de exames, e nomeou os presidentes das referidas mezas, que assim ficarão constituídas:</p>
	<p style="text-align: center;"><i>Meza de latim</i></p> <p>Presidente dr. João Lopes da Silva Muritiba. Examinadores padre Manoel Amancio das Dores Chaves e José Coelho Alves de Sampaio.</p>



**ANEXO H - Matéria do Jornal das Alagoas de 5 de novembro de 1875 sobre os exames preparatórios.** (Continua)

*De portuguez*  
 Presidente dr. Joaquim José de Araujo.  
 Examinadores José Alexandre Passos e  
 Ignacio Joaquim da Cunha Costa.

*De francez*  
 Presidente dr. José da Cunha Teixeira.  
 Examinadores Filinto Elysio da Costa Cutrim e dr. Antonio Antero Alves Monteiro.

*De inglez*  
 Presidente dr. Antonio Martins de Miranda.  
 Examinadores Felinto Elysio da Costa Cutrim e Silverio Fernandes de Araujo Jorge Filho.

*De arithmetica*  
 Presidente dr. Arestides Galvão de Queiróz.  
 Examinadores dr. Joaquim Pontes de Miranda e Antonio José Duarte.

*De portuguez*

Presidente dr. Joaquim José de Araujo.  
 Examinadores José Alexandre Passos e  
 Ignacio Joaquim da Cunha Costa.

*De francez*

Presidente dr. José da Cunha Teixeira.  
 Examinadores Filinto Elysio da Costa Cutrim  
 e dr. Antonio Antero Alves Monteiro.

*De inglez*

Presidente dr. Antonio Martins de Miranda.  
 Examinadores Felinto Elysio da Costa  
 Cutrim e Silverio Fernandes de Araujo Jorge  
 Filho.

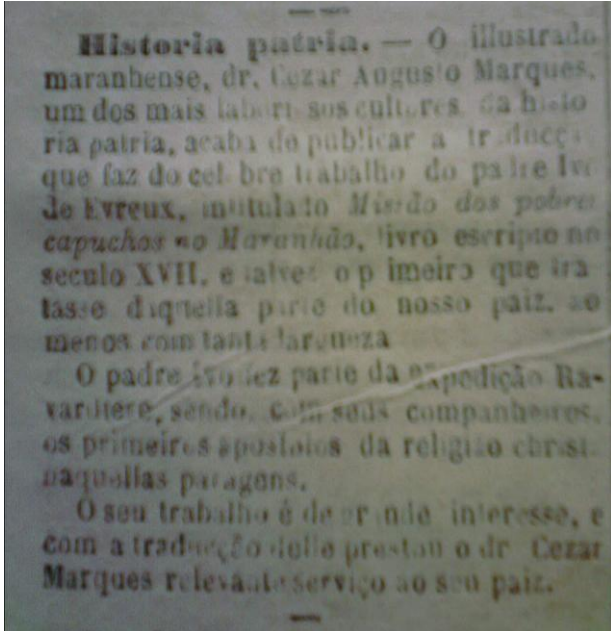
*De arithmetica*

Presidente dr. Arestides Galvão de Queiróz.  
 Examinadores dr. Joaquim Pontes de  
 Miranda e Antonio José Duarte.

**ANEXO H - Matéria do Jornal das Alagoas de 5 de novembro de 1875 sobre os exames preparatórios. (Conclusão)**

<p><i>De algebra</i></p> <p>Presidente dr. Matheus Nogueira Brandão. Examinadores dr. Joaquim Pontes de Miranda e Antonio José Duarte.</p> <p><i>De geometria</i></p> <p>Presidente dr. Jacintho de Jaraguá. Examinadores dr. Joaquim Pontes de Miranda e Antonio José Duarte.</p> <p><i>De geographia</i></p> <p>Presidente dr. José Antonio Lopes. Examinadores dr. Antonio Antero Alves Monteiro e Silverio Fernandes de Araújo Jorge Filho.</p> <p><i>De historia</i></p> <p>Presidente Antonio José Duarte. Examinadores drs. Antonio Martins de Miranda e Antonio Antero Alves Monteiro.</p> <p><i>De philosophia</i></p> <p>Presidente dr. Francisco Ildefonso Ribeiro de Menezes. Examinadores drs. Antonio Martins de Miranda e Joaquim José de Araújo.</p>	<p><i>De álgebra</i></p> <p>Presidente dr. Matheus Nogueira Brandão. Examinadores dr. Joaquim Pontes de Miranda e Antonio José Duarte.</p> <p><i>De geometria</i></p> <p>Presidente dr. Jacintho de Jaraguá. Examinadores dr. Joaquim Pontes de Miranda e Antonio José Duarte.</p> <p><i>De geographia</i></p> <p>Presidente dr. José Antonio Lopes. Examinadores dr. Antonio Antero Alves Monteiro e Silverio Fernandes de Araújo Jorge Filho.</p> <p><i>De historia</i></p> <p>Presidente Antonio José Duarte. Examinadores drs. Antonio Martins de Miranda e Antonio Antero Alves Monteiro.</p> <p><i>De philosophia</i></p> <p>Presidente dr. Francisco Ildefonso Ribeiro de Menezes. Examinadores drs. Antonio Martins de Miranda e Joaquim José de Araújo.</p>
<p><i>De rhetorica e poetica</i></p> <p>Presidente dr. Olympio Eusebio de Arroxellas Galvão. Examinadores dr. Floriano José de Miranda e Felinto Elysio da Costa Cutrim.</p>	<p><i>De rhetorica e poética</i></p> <p>Presidente dr. Olympio Eusebio de Arroxellas Galvão. Examinadores dr. Floriano José de Miranda e Felinto Elysio da Costa Cutrim.</p>
<p>Fonte: Jornal das Alagoas. Maceió, n. 1313, 5 nov. 1875. (Documento presente no acervo do APA)</p>	

**ANEXO I - Anúncio do Jornal Diário das Alagoas, de 9 de janeiro de 1875**

<i>Foto do anúncio original</i>	<i>Transcrição literal do anúncio fotografado:</i>
 <p><b>Historia pátria.</b> — O illustrado maranhense, dr. Cezar Augusto Marques, um dos mais laboriosos cultores da historia pátria, acaba de publicar a traducção que faz do celebre trabalho do padre Ivo de Evreux, intitulado <i>Missão dos pobres capuchos no Maranhão</i>, livro escripto no seculo XVII, e talvez o primeiro que tratasse daquella parte do nosso paiz, ao menos com tanta largueza.</p> <p>O padre Ivo fez parte da expedição Rariviere, sendo, com seus companheiros, os primeiros apóstolos da religião christã naquellas paragens.</p> <p>O seu trabalho é de grande interesse, e com a traducção delle prestou o dr. Cezar Marques relevante serviço ao seu paiz.</p>	<p><b>Historia pátria.</b> — O illustrado maranhense, dr. Cezar Augusto Marques, um dos mais laboriosos cultores da historia pátria, acaba de publicar a traducção que faz do celebre trabalho do padre Ivo de Evreux, intitulado <i>Missão dos pobres capuchos no Maranhão</i>, livro escripto no século XVII, e talvez o primeiro que tratasse daquela parte do nosso paiz ao menos com tanta largueza.</p> <p>O padre Ivo fez parte da expedição Rariviere, sendo com seus companheiros os primeiros apóstolos da religião christã naquellas pasagens.</p> <p>O seu trabalho é de grande interesse, e com a traducção delle prestou o dr. Cezar Marques relevante serviço ao seus paiz.</p>
<p>Fonte: Jornal Diário das Alagoas, 9 jan. 1875. (Documento presente no acervo do IHGAL).</p>	

ANEXO J - Anúncio do Jornal O Orbe de 17 de setembro de 1879 com tradução, para a língua portuguesa, de um trecho da obra "Notícia sobre a literatura brasileira", escrita em francês e publicada em Paris (Continua)

ORBE

3

menos despezas de conservação, o que não acontecerá com o traçado adoptado.»

CORRESPONDENCIA

Paris, 23 de agosto de 1879.

Na ausencia de qualquer noticia politica importante, julgo que os leitores d'este jornal hão de ler com gosto a introdução da nova obra, que o nosso patriota Dr. Sant'Anna Nery vai publicar na livraria Didier, editor da Academia. O volume, que está no prelo, é escripto em francez, e intitula-se: *Noticia sobre a litteratura brasileira*. Graças á bondade do autor, pude obter as paginas, que aqui traduzo.

Quando, no occaso do XVI seculo, el-Rei Dom Manoel enviou ás Indias uma esquadra para continuar as descobertas de Vasco da Gama; quando o commandante desta esquadra, Pedro Alvares Cabral, navegadoo muito a oeste da costa africana, deparou, impellido pelo acaso—esse feitor da Deos—com terras na altura de 17° sul, a 22 de abril de 1500, nem um nem outro podia antevêr os destinos do novo paiz. Hoje em dia, o Brazil, a antiga colonia portugueza, depois de conquistar a sua independencia a 7 de setembro de 1822, é um imperio constitucional, que occupa mais dos 2/5 da America do Sul, e que tem á sua frente um dos mais illustres soberanos do mundo. Essa terra a que os Portuguezes dêram o nome de Vera Cruz, ou Santa Cruz,—que, durante longos annos, só foi conhecida na Europa sob o nome de França antarctica, tornou se actualmente um como arrebalde da Europa: os vapores transportam os viajantes europeus para lá em 5 dias; o telegrapho o pôz em communicação com o mundo; os productos do seu sólo enchem os mercados do universo, e seu nome não é mais synonimo de selvagens. Mas o Imperio americano merece por ventura um lugar na Republica das letras? Eis a questão que nos occupa, e que importa examinarmos, por isso que, como bem disse Littré, na frente das litteraturas achase gravada a individualidade da patria, e que, para conhecermos cabalmente os povos, cumpre saber não só o que fizéram, mas ainda o que escreveram.

— Durante mais de tres se-

culas—de 1500 a 1822—não passou o Brazil de uma colonia portugueza, partilhando de todas as vicissitudes da metropole. Em litteratura, como em politica, durante esse longo e obscuro periodo de 3 seculos, fol o Brazil humillimo servo de Portugal, e, como todo servo bem educado, calou-se.

— Para bem apreciarmos os progressos feitos pelo Brazil, é mister lembrarmos que a maior parte dos nossos Estadistas provecos teve que aprender tudo por si, e que antes de 1808, em toda a colonia não havia uma só imprensa! Mas era rico o sólo, e bastou meio seculo de liberdade para assistirmos a uma vida intellectual fecunda e possante.

A verdadeira litteratura brasileira data da epocha de sua independencia. Mais do que esse rei celebrado por um corteção, tem a liberdade o poder de crear grandes homens com um unico aceno. A liberdade é que devemos o possuir não só litteratos, porém, o que mais é, uma litteratura nacional.

— Qual a differença entre a nossa e a litteratura portugueza? E' a nossa uma cópia servil ou infiel da litteratura da antiga metropole? ou então tem o seu cunho proprio e originalidade nativa? A litteratura brasileira contemporanea distingue-se da litteratura portugueza pela fórma e pelo fundo.

— Pela fórma, por que a lingua de Gil Vicente e de Camões as passar além de Atlantico, em contacto com outra raça, debaixo de outro clima, perante uma natureza mais grandiosa e mais solemne, modificou-se algum tanto, perdeu parte do seu perfume lusitano, soffrendo o influxo da raça conquistada, e como ella, por que não dizel-o? effeminando-se um pouco, amaciando-se

— Pelo fundo, por que o esplendor das virgens florestas, as recordações das tribus guerreiras que n'ellas assistiam, costumes mui diversos, tudo contribuiu para infundir nos Brasileiros o desejo de dotarem sua patria com uma colleção de obras que fossem um reflexo, d'essa sua vida, fazendo para o seu paiz o que Chateaubriand, por exemplo, e Fenimore Cooper fizéram para a America do Norte.

— O que produziu então essa litteratura oriunda das fecundas entraubas do velusto e glori-

ANEXO J - Anúncio do Jornal O Orbe de 17 de setembro de 1879 com tradução, para a língua portuguesa, de um trecho da obra "Notícia sobre a literatura brasileira", escrita em francês e publicada em Paris (Conclusão)

4

oso Portugal, e educada sob o  
 posso céu de fogo, no meio das  
 incomparáveis harmonias da na-  
 tureza Sul-americana?

E' o que vou dizer-lhes, e des-  
 do já, podeis saudar comtigo  
 poetas e oradores, autores dra-  
 maticos e romancistas, historia-  
 dores e jornalistas, philologos e  
 e philosophos, jurisconsultos e  
 theologos, sabios e artistas.

— Antes, porém, uma ob-  
 servação.

— Antes mesmo da indepen-  
 pencia do Brazil, possua elle  
 grandes homens, cuja herança  
 intellectual tem sido uma honra  
 para a nossa geração. Ahí está  
 Antonio Vieira (1608 — 1697.)  
 Verdade é que nasceu em Lis-  
 boa, mas, na idade de 7 annos,  
 já estava no Brazil, onde passou  
 a mais larga parte de sua vida,  
 onde compôz quasi todas as suas  
 obras admiráveis, e onde mor-  
 reu. Ahí está Caldas, que can-  
 tou a sua terra brazileira com  
 verdadeiro patriotismo. Ahí está  
 o desditoso Gonzaga Petrarca, a-  
 mericano, cujas endechas ar-  
 rancam lagrimas, e cujas poe-  
 sias parecem lavradas por um  
 irmão gêmeo do amante de  
 Laura. Como cital-os todos?  
 Mas, pelo menos, ahí estão as  
 obras desses grandes homens;  
 são os pergaminhos que com-  
 provam a bonrriçade que somos  
 filhos; são lavós que os netos  
 procuram imitar, e que alguns  
 até têm sobrepujado. Toda a  
 nossa litteratura vangloria-se de  
 taes nomes, e vamos ver até que  
 ponto pôdem elles vangloriar-se  
 de nós.

## ANEXO K - Propaganda do Colégio Bom Jesus (1882)

**COLLEGIO BOM-JESUS**  
Fundado em 1872  
POR SEU PROPRIETARIO E DIRECTOR  
**Francisco Domingues da Silva**  
com a direcção litteraria a cargo do bacharel  
**MANOEL B. PEREIRA DIEGUES JUNIOR**

A directoria do collegio do Bom Jesus offerece aos snrs chefes de familia um estabelecim e n'to convenientemente montado para a completa educação de seus filhos e pupilos.

O predio expressamente construido por seu proprietario e director para o collegio presta-se a todas as accomodações, necessarias á disciplina, e hygiene; pelo numero sufficiente de vastos e arejados salões onde funcionão as aulas, a sala de estudo, o dormitorio e o refetorio, pelo excellento adro de recreio com um bem acabado aparelho de exercicios gymasticos e pelos banheiros, lavatorios e aparelhos de limpeza, tudo cuidadosamente preparado.

O ensino dirigido sob o influxo dos mais adiantados e proveitosos methodos acha-se a cargo de habéis e acreditados professores, demais disso é secundado pelos instrumentos convenientes a facilitar o e tornar mais solidos os conhecimentos, como ternos varios de pesos e medidas grandes, cartas geographicas muraes, globos terrestres e celéstes, variadissimas e numerosas collecções de quadros representando factos e personagens historicos, especimens de botânica, zoologia, e mineralogia, scenas e objectos de artes e officios etc., tudo conforme os systemas de ensino allemão de Froebel, francez de M<sup>me</sup> Paçe Carpentier, e norte-americano de Miss. Elisabeth Mayo.

A classe do desenho se tem desenvolvido tanto nos exercicios recreativos de paysagens e figuras, como no essencialmente util de architectura, de seus proveitosos resultados tem o collegio uma abundante galeria de quadros premiadas de alumnos que tem feito na Escola Polytechnica e de Bellas Artes figura superior.

A educação, inspirada nos

principios de justiça e amor que abrem na mocidade sentimentos generosos com a consciencia do seu valor, procura arredar do espirito das crianças aquelles sentimentos odiosos, que a pressão da autoridade magistral mal imposto de ordinario gera, e dirige-se a formar-lhes o coração pelo exemplo e pelo amor ao trabalho á familia, a patria, ao dever e ao proximo, antes pela convicção que pela força da autoridade.

E as em se compraz a directoria de vêr seus alumnos se occuparem espontaneamente de questões superiores á pouca madureza de seu espirito infantil.

A frequencia sempre crescente do collegio é o mais valioso attestado do que vai affirmado, e attingiu o anno passado ao numero de 257 matriculas.

As vantagens progressivas dos resultados obtidos nos exames geraes são ainda inconcussa prova da verdade enunciada.

No passado anno lectivo os resultados subirão a 127 exames sendo:

Com distincção	9
plenamente	47
approvedos	71
<b>Total</b>	<b>127</b>

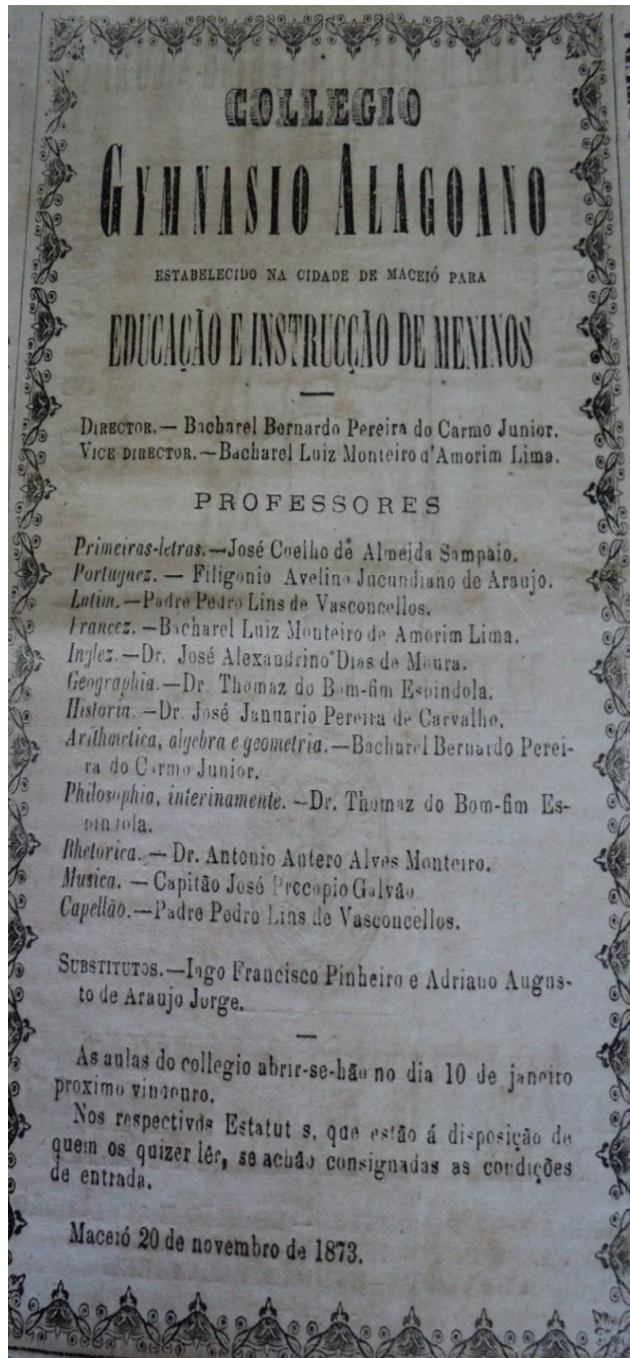
Foi o mais esplendido resultado que já s'alcançou aqui na provincia; e o affirmamos com as publicações de nossos collegas insertas nos jornaes da cidade sem fazermos injuria a seus merecimentos.

A directoria, solicita em reconhecer quanto deve ao apoio dos dignos chefes de familia que tem honrado o estabelecimento com sua preferencia, redobra de esforços para que o bom exito cresça na razão da confiança de que tem sido depositaria, e espera que seu futuro não desmentirá seu passado.

As aulas do estabelecimento achão-se abertas desde o dia 9 do corrente.

**Maceió, 12 de janeiro de 1882.**  
**F. DOMINGUES DA SILVA,**  
**DIEGUES JUNIOR.**

**ANEXO L - Programas de estudos do Colégio Ginásio alagoano e Colégio Bom Jesus,  
publicados no Jornal das Alagoas em 8 de janeiro de 1874 (Continua)**



**COLLEGIO**

**GYMNASIO ALAGOANO**

ESTABELECIDO NA CIDADE DE MACEIÓ  
PARA

EDUCAÇÃO E INSTRUÇÃO DE MENINOS

DIRECTOR. — Bacharel Bernardo Pereira do Carmo Junior.

VICE DIRECTOR. — Bacharel Luiz Monteiro d'Amorim Lima.

**PROFESSORES**

*Primeiras letras.* — José Coelho de Almeida Sampaio.

*Portuguez.* — Filigonio Avelino Jucundiano de Araujo.

*Latim.* — Padre Pedro Lins de Vasconcellos.

*Francez.* — Bacharel Luiz Monteiro de Amorim Lima.

*Inglez.* — Dr. José Alexandrino Dias de Moura.

*Geographia.* — Dr. Thomaz do Bonfim Espindola.

*História.* — Dr. José Januario Pereira de Carvalho.

*Arithmetica, álgebra e geometria.* — Bacharel Beruardo Pereira do Carmo Junior.

*Philosophia, interinamente.* — Dr. Thomaz do Bonfim Espindola.

*Rhetorica.* — Dr. Antonio Autero Alves Monteiro.

*Musica.* — Capitão José Procopio Galvão.

*Capellão.* — Padre Pedro Lins Vasconcellos.

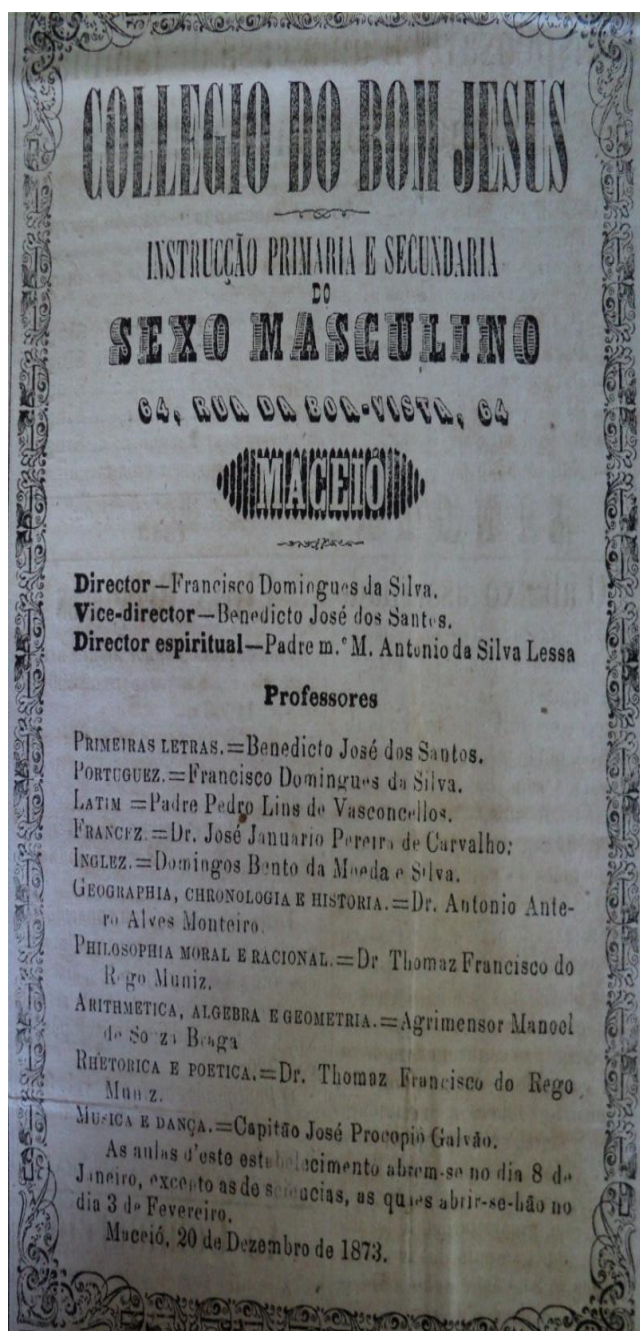
SUBSTITUTOS. — Iago Francisco Pinheiro e Adriano Augusto de Araujo Jorge.

As aulas do collegio abrir-se-hão no dia 10 de janeiro próximo vindouro.

Nos respectivos Estatutos, que estão á disposição de quem os quizer ler, se achão consignadas as condições de entrada.

Maceió 20 de novembro de 1873

**ANEXO L - Programas de estudos do Colégio Ginásio alagoano e Colégio Bom Jesus, publicados no Jornal das Alagoas em 8 de janeiro de 1874. (Conclusão)**



**COLLEGIO DO BOM JESUS**

-----  
**INSTRUÇÃO PRIMARIA E SECUNDARIA  
 DO  
 SEXO MASCULINO**  
 64. RUA DA BOA-VISTA, 64

MACEIÓ

-----  
**Director** \_ Francisco Domingues da Silva.  
**Vice-director** \_ Benedicto José dos Santos.  
**Director espiritual** \_ Padre m. M. Antonio da Silva Lessa.

**Professores**

PRIMEIRAS LETRAS. = Benedicto José dos Santos.  
 PORTUGUEZ.= Francisco Domingues da Silva.  
 LATIM.= Padre Pedro Lins de Vasconcellos.  
 FRANCEZ. = Dr. José Januario Pereira de Carvalho.  
 INGLEZ.= Domingos Bento da Moeda e Silva.  
 GEOGRAPHIA, CHRONOLOGIA E HISTORIA.  
 = Dr. Antonio Antero Alves Monteiro.  
 PHILOSOFIA MORAL E RACIONAL.= Dr. Thomaz Francisco do Rego Muniz.  
 ARITHMETICA, ALGEBRA E GEOMETRIA.= Agrimensor Manoel de Souza Braga.  
 RHETORICA E POETICA.= Dr. Thomaz Francisco do Rego Muniz.  
 MUSICA E DANÇA.= Capitão José Procopio Galvão.

As aulas d'este estabelecimento abrem-se no dia 8 de Janeiro, excepto as de sciencias, as quaes abrir-se-hão no dia 3 de Fevereiro.

Maceió, 20 de Dezembro de 1873.