

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MAILZA DA SILVA CORREIA

**A EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL IMPÉRIO: AS PRIMEIRAS
INICIATIVAS DE ESCOLAS NOTURNAS EM ALAGOAS (1870-1889)**

MACEIÓ/AL
2011

MAILZA DA SILVA CORREIA

**A EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL IMPÉRIO: AS PRIMEIRAS
INICIATIVAS DE ESCOLAS NOTURNAS EM ALAGOAS (1870-1889)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas – Mestrado em Educação Brasileira – Linha de Pesquisa História e Política da Educação, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dr^a. Maria das Graças de Loiola Madeira.

MACEIÓ/AL
2011

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

C824e Correia, Mailza da Silva.
 A educação popular no Brasil império: as primeiras iniciativas de escolas noturnas em Alagoas (1870-1889) / Mailza da Silva Correia. – 2011.
 118 f. : il.

Orientadora: Maria das Graças de Loiola Madeira.
Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2011.

Bibliografia: f. 114-118.

1. Educação popular - Alagoas. 2. Escolas noturnas. 3. Educação - Século XIX - Alagoas. 4. Educação de adultos. I. Título.

CDU: 374.7(09)(813.5)

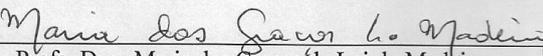
Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A educação popular no Brasil Império: as primeiras iniciativas de escolas noturnas em Alagoas (1870-1889).

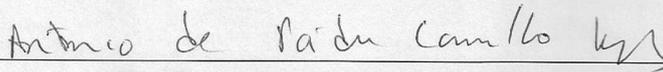
MAILZA DA SILVA CORREIA

Dissertação submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 19 de setembro de 2011.

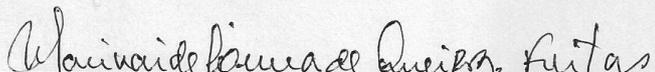
Banca Examinadora:



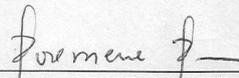
Profa. Dra. Maria das Graças de Loiola Madeira
(Orientadora - CEDU-UFAL)



Prof. Dr. Antonio de Pádua Carvalho Lopes (UFPI)
(Examinador Externo)



Profa. Dra. Marinaide de Lima Queiroz Freitas (CEDU-UFAL)
(Examinadora Interna)



Prof. Dr. Rosemeire Reis da Silva
(Examinadora Interna)

O que consegui fazer, mal ou bem, não me veio como dádiva milagrosa. Veio como uma conquista gradual sobre uma fraqueza minha [...] falava e escrevia como se fosse só pra mim mesmo, sem consciência da pessoa a quem me dirigia ou de um eventual leitor. [...] Só lentamente cheguei a ter a idéia da necessidade de moldar minha linguagem e dar-lhe forma cuidadosamente. Tentei fazê-la precisa e expressiva mais do que bonita. Procurei a palavra correta, não a floreada – ou frondosa, mas a exata e incisiva. Algumas vezes isso exigiu procura longa e cuidadosa, e eu tinha que estar vigilante e atento para eliminar a inútil decoração e a redundância. Você deve ser conciso, se não por outra razão, somente porque, de outro modo, o leitor pode cansar-se de você. [...] Creio que foi Lucien Febrev quem disse que “o perfeito historiador deve ser um grande escritor”. Nenhum historiador sensível pode afirmar ter sido bem sucedido, mas nenhum historiador pode fugir de tentar¹.

¹ Resposta de Sérgio Buarque de Holanda ao entrevistador Richard Graham ao ser perguntado sobre que conselho desejaria dar aos “historiadores mais jovens”. Publicada na *Hispanic American Historical Review*, n. 62, v. 1, feb. 1982, pp. 3-17. In: Borges, 2010.

AGRADECIMENTOS

O percurso para concretizar este trabalho foi longo, por isso tenho muito a agradecer. Em primeiro lugar, a Deus e aos “amigos espirituais” que acompanham a minha trajetória nesta existência, pois sabem melhor do que eu as dificuldades internas e externas pelas quais tive que passar para concluir esta pesquisa e por terem ajudado a manter-me firme e forte nos momentos em que minhas forças estavam esgotadas.

Aos meus familiares, que se esforçaram para compreender as minhas “ausências” no convívio familiar.

À minha amiga e orientadora, professora Maria das Graças de Loiola Madeira, pela amizade, orientação intelectual e segura que recebi, principalmente pela paciência interminável diante dos percalços na escrita e na articulação com as fontes. A cada contato, além do seu rigor nas análises, inúmeras palavras de conforto, estímulo, mostrando que o caminho não é nada fácil, mas possível de percorrê-lo.

À professora e amiga Marinaide de Lima Queiroz Freitas, pois no primeiro contato na graduação houve uma empatia e dali floresceu uma relação de amizade, respeito e admiração por sua trajetória na área da educação, como militante em prol dos sujeitos da educação de jovens e adultos os quais se encontram, do ponto de vista do poder público, à margem de uma educação como direito e não como favor. E, também, por ter me proporcionado conhecer um dos grandes educadores que esse país já teve, Paulo Freire.

À professora Rosimeire Reis da Silva que está há pouco tempo conosco, mas que tem sido uma pessoa participativa, colaboradora, enriquecendo o grupo de pesquisa Caminhos da Educação em Alagoas.

Ao professor Antonio de Pádua Carvalho Lopes, por ter aceitado o convite para colaborar com a realização desta pesquisa, fornecendo sugestões seguras e coerentes de forma simples e humilde para que pudesse ser concretizada.

Aos meus amigos do mestrado e, em especial, aos dos grupos de pesquisas Teorias e Práticas em Educação de Jovens e Adultos e Caminhos da Educação em Alagoas aos quais estou vinculada e cujos membros sempre estiveram presentes fornecendo informações, indicando fontes, enfim, trabalhando em sintonia e com sentimento de cooperação.

Aos funcionários do Centro de Educação da UFAL, em especial, às funcionárias da secretaria do PPGE que sempre me receberam com educação, prestando as informações necessárias sobre o andamento da minha trajetória acadêmica nesses dois anos de mestrado.

Às professoras Alessandra Frota Martinez, Ana Luiza Jesus da Costa, Eliane Teresinha Peres e aos professores André Castanha e José Gonçalves Gondra que foram atenciosos, respondendo aos meus questionamentos, tirando minhas dúvidas, enviando material para compor o meu trabalho.

Aos meus amigos e companheiros de trabalho do Tribunal de Contas do Estado de Alagoas que souberam compreender os vários momentos em que tive de ausentar-me das minhas funções para priorizar as leituras e escritas desta dissertação. Peço desculpas por não citá-los nominalmente, porque poderia esquecer algum nome.

Aos funcionários que me receberam nas instituições por onde meu trabalho exigiu que percorresse, especialmente no Arquivo Público do Estado de Alagoas e no Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas.

Aos meus amigos do grupo de estudos das obras do Espírito André Luiz do Núcleo Fraterno Bezerra de Menezes e do grupo de estudos das obras do Espírito José Herculano Pires, do Instituto de Estudos Espíritas Herculano Pires, que apoiaram e colaboraram, seja por palavras de incentivo, por meio de orações para que meu objetivo fosse alcançado.

Por fim, a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que mais esta etapa dos meus estudos viesse a ser concretizada. Obrigada.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender como ocorreu o processo de oferta da escola para o povo com enfoque na criação e desdobramentos das escolas noturnas de Alagoas no período Imperial, de 1870 a 1889. Também objetiva compreender as razões pelas quais os intelectuais do Império dedicavam seu tempo à formação de adultos quando a ênfase, à época, era dada a formação infantil. A pesquisa utiliza-se de fontes documentais produzidas pelos presidentes da província de Alagoas, diretores de instrução pública, ministro de negócios do Império, assim como da legislação educacional nacional e local. As fontes periódicas, publicadas pelo *Diário das Alagoas*, o *Gutenberg* e *O Liberal*, nas quais circulavam anúncios de oferta de aulas noturnas de instrução primária e mapas escolares produzidos pelos inspetores e professores, também foram importantes. Contribuíram para o diálogo com as fontes documentais algumas ideias e conceitos desenvolvidos por autores como Bloch (2001) e Farge (2009). Para uma visão mais larga sobre o século XIX foram importantes os estudos de Gondra e Schueler (2008), Primitivo Moacyr (1939) e Viotti (2010). Do ponto de vista mais específico da História da Educação de adultos, as contribuições de Lemme (1940) e Paiva (2003) foram as poucas referências acessadas, dada uma ausência de produção mais atualizada sobre a área. Diante do confronto entre os vestígios encontrados e a literatura, foi possível concluir que a oferta da escola para o povo no Império brasileiro fez parte de um projeto civilizador na busca pela construção de uma identidade nacional pautada nos conceitos e visões dos ideais liberais dos países europeus, em especial da França e da Inglaterra. A rede de criação de escolas noturnas, no Brasil, teve a década de 1870 como a mais promissora delas, traço que também marcou a fundação dessas instituições em Alagoas. No total, foram contabilizadas 31 escolas, distribuídas por várias cidades como Maceió, Penedo, Alagoas (atual Marechal Deodoro), Atalaia, Traipu, São Miguel dos Campos, São Luiz do Quitunde, Viçosa, dentre outras, cujo tempo de permanência era mínimo pela dificuldade de custeá-las e garantir a frequência dos alunos. Efetivá-las resultou da ação benemérita ou da “boa vontade” de alguns membros da elite intelectual. A pesquisa constatou que os professores de escolas noturnas, regra geral, eram os mesmos que lecionavam no turno diurno, os quais recebiam uma gratificação quando não exerciam a atividade gratuitamente. Os traços biográficos de alguns desses docentes revelam que alguns deles pertenciam à elite intelectual da província de Alagoas com publicação nos jornais locais, ligados ao movimento abolicionista.

Palavras chave: Alagoas. Educação Popular. Escolas Noturnas. Século XIX.

ABSTRACT

This work seeks to understand the bidding process for the people of the school with a focus on creation and deployment of the evening schools of the Empire of Alagoas in the period 1870 to 1889. It also aims to understand the reasons why the intellectuals of the empire devoted their time to adult education when the emphasis at that time was given to training children. The research makes use of documentary sources produced by the presidents of the province of Alagoas, directors of public instruction, the minister's business empire, as well as national and local education laws. The sources were also important periodical published by the Journal of Alagoas, Gutenberg and The Liberal, in which circulating advertisements offering evening classes for primary and maps produced by the school inspectors and teachers. Contributed to the dialogue with the documentary sources some ideas and concepts developed by authors such as Bloch (2001) and Farge (2009). For a broader view about the nineteenth century were important studies Gondra and Schueler (2008), Primitivo Moacyr (1939) and Viotti (2010). From the standpoint of the more specific History of Adult Education, contributions Lemme (1940) and Paiva (2003) were few references to access, given a lack of production on the most current area. Before the confrontation between the remains found and literature, it was concluded that the offer from school to people in the Brazilian Empire was part of a civilizing project in pursuit of building a national identity on concepts and visions of liberal ideals of European countries, particularly France and England. The net creation of night schools in Brazil was the 1870s, as the most promising of them, a trait that also marked the founding of such institutions in Alagoas. In total 31 schools were recorded, distributed in several cities like Maceió, Penedo, Alagoas (now Marshal Deodoro), Atalaia, Traipu, São Miguel dos Campos, São Luiz do Quitunde, Viçosa, among others, whose length of stay was minimal due to the difficulty to afford them and to ensure student attendance. Commit them resulted from action or praiseworthy "goodwill" of some members of the intelligentsia. The survey found that teachers of evening schools, in general, were those who taught the day shift, for which they received a bonus when not engaged in the activity for free. The biographical features of some of these teachers reveal that some of them belonged to the intellectual elite of the province of Alagoas and publishing in local newspapers, linked to the abolitionist movement.

Keywords: Alagoas. Adult Education. Night Schools. Nineteenth Century.

LISTA DE MAPAS

Mapa 1	Das aulas noturnas da província de Alagoas organizado pela Diretoria Geral da Instrução Pública (Cf. Artigo 6º da Lei 627 de 16 de março de 1872.....	89
Mapa 2	Escolas noturnas da Província de Alagoas criadas pelo governo provincial do ano de 1873.....	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Escolas Públicas de Instrução Primária nas províncias brasileiras – 1871.....	54
Quadro 2	Quadro das escolas noturnas nas províncias do Brasil Império	70

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Dados Gerais da Escola das Alagoas em 1888	84
Tabela 2	Dados Gerais da Escola em Alagoas com base nos censos de 1872 e 1890	84

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO SÉCULO XIX: O DEBATE EM TORNO DA ESCOLARIZAÇÃO DO POVO	36
1.1 A educação de jovens e adultos e a educação popular	36
1.2 Civilizar o povo: a escola como instrumento na construção e fortalecimento do Estado Imperial	41
2 ESCOLA PARA O POVO: AS ESCOLAS NOTURNAS NO CENÁRIO INTERNACIONAL E NACIONAL	58
2.1 As escolas noturnas no cenário internacional	58
2.2 As escolas noturnas no cenário brasileiro imperial	64
3 EDUCAR PARA O PROGRESSO MATERIAL E MENTAL: AS ESCOLAS NOTURNAS DE ALAGOAS	77
3.1 A instrução pública em Alagoas	77
3.2 A criação das escolas noturnas	86
3.3 Os professores das escolas noturnas da Província de Alagoas – o lugar social	102
3.3.1 Antonio Duarte Leite da Silva ou “Júlio Rosalvo”: um crítico do sistema...	104
3.3.2 Antonio Francisco Leite Pindahyba: um jurista voltado às letras e à instrução	105
3.3.3 Camillo Lelis Pereira da Costa: uma trajetória em volta das relações sociais.....	106
3.3.4 Joaquim Ignacio Loureiro: o educador da terra dos marechais	107
3.3.5 Júlio César Leal: o publicista benemérito	
3.3.6 Matheus de Araújo Caldas Xexéo: o subversivo na ótica dos conservadores ..	110

CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	117

INTRODUÇÃO

Quem tem o sabor do arquivo procura arrancar um sentido adicional dos fragmentos de frases encontradas; a emoção é um instrumento a mais para polir a pedra, a do passado, a do silêncio.
Farge (2009, p. 37).

A preocupação por parte da sociedade civil e política com o acesso das classes populares à instrução pública começa a ser visível no século XIX². Em meados desse século ocorreram vários debates nas assembleias provinciais no sentido de promover a educação de jovens e adultos³ objetivando a educação elementar, a formação moral e cívica dos cidadãos.

As pesquisas realizadas por historiadores que investigam o processo de institucionalização da escolarização no século XIX apontam a educação e a escolarização como prática de um projeto fundado no discurso civilizatório da Nação, de uma ordem pública fundamental à disciplina social via instituição escolar.

² A diferença entre os termos educação e instrução foi estabelecida, em grande parte, pela leitura instituída pela Revolução Francesa, apoiada em Condorcet. Segundo ele, educação se referia aos sentimentos religiosos e morais cuja transmissão deveria ser reservada às famílias, e instrução era o conjunto de conhecimentos que o Estado deveria proporcionar aos cidadãos (SILVA, 2004). No entanto, no Império brasileiro, tal distinção não parece ter se imposto de fato, o que comumente vemos acontecer, no Brasil, é a apropriação e redefinições de termos estrangeiros sem levar em conta a realidade local. Assim, recorre-se a Gondra e Schneider (2011) para definir os termos educação e instrução, considerando que a distinção pauta o debate acerca das modalidades de intervenção educativa no século XIX. O primeiro remetendo a um conjunto de ações mais difusas, que recobrem aspectos variados das condutas dos diferentes sujeitos sociais. Já o termo instrução parece estar mais acoplado à ideia de escolarização, articulando-se, portanto, com o conjunto de medidas voltadas para organizar e legitimar o equipamento escolar na sociedade brasileira, tais como idades, tempos, saberes, espaços, métodos, professores, gestão, liberdade, gratuidade e obrigatoriedade do ensino, por exemplo (GONDRA; SCHNEIDER, 2011).

³ No período investigado por esta pesquisa (1870-1889), não há uma terminologia adequada ao se referir aos alunos das escolas noturnas. Alguns historiadores como Costa (2007); Martinez (1997); Miguel e Villa (2009) dão conta de que havia a presença de jovens (até mesmo crianças) e adultos (livres ou não) em tais escolas. Assim, neste trabalho, utilizar-se-á a terminologia “educação de jovens e adultos”, com as iniciais em minúsculas, adotada por Miguel e Villa (2009) para referir-me ao ensino noturno, às escolas noturnas ou às aulas noturnas existentes no Império. No entanto, quando esta pesquisadora usar a terminologia “Educação de Jovens e Adultos”, com as iniciais em maiúscula entenda-se, tratar-se da Modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos, utilizada a partir da década de 1990 como consequência da presença, a partir dos anos de 1980, dos jovens nos cursos noturnos. Eram jovens advindos do fracasso da escola regular, como aqueles que migraram do campo para a cidade e assim sua denominação passou a ser Educação de Jovens e Adultos (LIMA, 2010).

Apesar desse discurso ter-se evidenciado com mais intensidade na segunda metade do século XIX, tais ideias e princípios já vinham sendo abordados anteriormente, pós Independência do Brasil. Os primeiros debates aconteceram na Constituinte de 1823, que inspirou a incorporação da oferta da instrução primária “gratuita a todos os cidadãos”, consignada na Constituição Outorgada de 1824, no sentido de possibilitar a formação de indivíduos úteis à Pátria.

Faria Filho destaca que

(...) havia uma intensa discussão acerca da necessidade de escolarização da população. Questões como a necessidade e pertinência ou não da instrução do negro (livres, libertos ou escravos), índios e mulheres eram amplamente debatidas e, intensa foi a atividade legislativa das Assembleias Provinciais em busca do ordenamento legal da educação escolar (FARIA FILHO, 2010, p. 135).

Para a implementação e ordenamento da escolarização nos oitocentos, houve várias leis provinciais, porém todas elas surgiram em meio a embates e confrontos por parte dos grupos políticos, como, também, por parte da sociedade civil e dos intelectuais da época. Vários aspectos punham limites aos que defendiam a escola como direito, que deveria ser estendido a toda população, e como obrigação do Estado. Faria Filho (2010) lembra que as dificuldades para a difusão da escolarização esbarravam nos limites políticos e culturais relacionados a uma sociedade escravista, autoritária e profundamente desigual. Acrescentado-se, ainda, conforme o autor, a baixíssima capacidade de investimento no âmbito das letras pelas províncias, que algumas vezes chegavam a empregar mais de ¼ de seus recursos na instrução pública e obtinham pífios resultados.

Os presidentes das províncias reconheciam, pelo menos teoricamente, a importância da instrução pública, haja vista a promulgação de leis e decretos para regulamentá-la, porém pouco se investia efetivamente para sua implantação. Apesar dessas dificuldades, mesmo de forma precária o ensino no período foi ofertado tanto pelo poder público como pela iniciativa privada, ou ação dos “beneméritos” (GONDRA; SCHUELER, 2008).

Paiva (2003) afirma que por volta de 1870 houve um surto de progresso na economia brasileira com consequências sobre a organização social e política a partir da introdução das ideias liberais. Com isso, intensificaram os primeiros pronunciamentos em favor da escolarização do povo. Segundo a autora, não se tratava de um movimento, mas de

pronunciamentos isolados de indivíduos interessados na educação popular no Brasil Imperial⁴.

Apesar de os discursos enfatizarem a escolarização para criança e mocidade, ela estendeu-se, também, ao público adulto, pois era crescente o índice de analfabetismo no Brasil, conforme indicam os dados:

Em 1872, o primeiro censo brasileiro registrava em todo território brasileiro uma taxa elevada de analfabetismo: nada menos do que 82% para toda a população de 5 anos ou mais (livre+escrava), podendo-se estimar em aproximadamente 78% a taxa de analfabetismo para as pessoas de 10 anos ou mais (...) A taxa brasileira de analfabetismo era, portanto, em 1872, quase três vezes mais elevada do que a francesa e quase cinco vezes mais elevada do que a do Reino da Prússia (FERRARO, 2009, p. 50).

Naquele contexto, o Brasil estava muito distante de se igualar às nações consideradas civilizadas como as europeias. Para tornar-se uma nação próspera rumo ao progresso era indispensável a difusão das “luzes” para todos. A escola passou a ser um indicador de progresso e de civilização de uma nação, que deveria abranger todas as idades, inclusive os adultos. Vários deles já se encontravam desenvolvendo seu ofício e necessitariam ao menos ter os rudimentos da leitura, escrita, aritmética ou ter noções das quatro operações. Um jovem ou adulto que não detinha os saberes elementares era considerado um “desviante”, “ignorante”, “vadio”, “incapaz”, além do que, não raro, era responsabilizado por atrapalhar os rumos do progresso da nação.

Assim, várias aulas e cursos noturnos foram criados, ora por iniciativa do governo provincial, ora por particulares, como a ação individual de professores ou até mesmo de associações, agremiações literárias que destinavam instruir os “desvalidos” da sorte. Tais iniciativas surgem muito provavelmente como um desejo da elite letrada na tentativa de dar uma cara moderna ao País do que promover a ascensão da cultura letrada para aqueles economicamente pobres.

Gondra e Schueler (2008) afirmam que educar e instruir no Império foram o objetivo central das sociedades, associações culturais, agremiações filantrópicas ou pedagógicas que, durante o período oitocentista, tiveram como finalidades declaradas a educação e a instrução. A difusão das luzes e o ideal de civilização entre as camadas mais

⁴ Sobre a educação popular no século XIX, abordar-se-á sobre essa temática mais adiante, uma vez que o termo popular suscita uma série de debates acadêmicos, necessitando de uma explicação conforme o sentido dado à época.

amplas da população eram objetivos declarados na maioria dos estatutos e documentos oficiais das agremiações. Os autores prosseguem afirmando:

(...) nas primeiras décadas do século XIX, sobretudo a partir do processo de independência política e em meio às disputas em torno de diversificados projetos de construção da nação, emergiram grupos e agremiações dispostas a promover a instrução e a educação. (...) Essas associações promoveram a aproximação entre pessoas que pontilhavam ideias e interesses comuns, como por exemplo, os clubes e grêmios abolicionistas e republicanos, que disseminaram por várias cidades e regiões do Império, nas décadas de 1870 a 1880, congregaram indivíduos e grupos oriundos de vários setores sociais, incluindo os professores (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 69).

Tais instituições surgiram para cobrir a lacuna desse tipo de instrução para o trabalhador, a exemplo da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional, fundada em 1827, que criou uma escola noturna no Município da Corte, afirmando seu objetivo de contribuir para a civilização e progresso da pátria por meio do auxílio à indústria nacional. Membros da Corte de Pedro I eram sócios da instituição que reunia, ainda, alguns políticos. Para divulgar suas ações e ideias criou a revista *O Auxiliador da Indústria Nacional*, destacando nas suas publicações os artigos que condenavam a escravidão e faziam defesa da mão de obra livre. Por meio desse periódico, fazia apelo aos proprietários e diretores dos grandes estabelecimentos e oficinas, aos mestres de obras para que encaminhassem seu pessoal a matricular-se na escola mantida por eles.

No Império, as escolas noturnas criadas pelo poder público surgiram respondendo a uma demanda desencadeada por outros atores sociais, a exemplo das Sociedades de caráter filantrópico como a citada acima. Tais escolas ganharam visibilidade por todo o país nesse período. Conhecer a gênese das escolas noturna em Alagoas no século XIX é a proposta deste trabalho.

A escolha do tema

Este trabalho, situado no campo da historiografia da educação brasileira, tem por objeto de estudo compreender a educação ofertada para o povo através da gênese e desdobramento das escolas noturnas em Alagoas, no Império, e as razões pelas quais os intelectuais do Império dedicavam seu tempo à formação de adultos, quando a ênfase era dada à formação infantil.

A proposta inicial da pesquisa era fazer o estudo das escolas noturnas da segunda metade do século XIX (1870) até os primeiros anos da República (1940). Porém, tendo dificuldades de localização das fontes, foi necessário fazer um recorte temporal abrangendo os anos finais do século XIX (1870-1889), por ter sido o momento de efervescência dos debates sobre a instrução pública para todos, inclusive para o público adulto que já se encontrava no mundo do trabalho desenvolvendo seus ofícios como artesão, caixeiros, tecelões. O Brasil estava, à época, iniciando o processo de industrialização, com a instalação da indústria têxtil e a construção de ferrovias. Outro elemento que fez com que se modificasse o recorte temporal da pesquisa deu-se devido ao fechamento, para reforma, do Arquivo Público do Estado de Alagoas⁵. No entanto, sobre a demarcação temporal, vale destacar a lembrança de Veyne (1998, p. 27) quando afirmou que o “tempo das fontes” é que indica e pode promover mudanças de rumo no trabalho do historiador, pois foi nelas onde foram buscados elementos para determinar o início e o término desta escrita.

A presente pesquisa é fruto de uma trajetória que se iniciou na graduação, ao cursar a disciplina Educação de Adultos, em 2005, por ter contato com a literatura de Carlos Rodrigues Brandão, Paulo Freire, Vanilda Paiva, entre outros, que tratavam da Educação de Jovens e Adultos e da educação popular brasileira. No mesmo período desenvolveu-se um trabalho na condição de bolsista do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA – através do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Alfabetização – NEPEAL, do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. Essas experiências resultaram no trabalho de conclusão do Curso de Pedagogia da UFAL⁶.

⁵ Os pesquisadores alagoanos que lidam com fontes manuscritas encontram dificuldades para sua localização e manuseio, principalmente pela escassez de material, de modo que o fechamento da instituição tem trazido prejuízos para o andamento das pesquisas historiográficas em âmbito local. Atualmente o Arquivo Público do Estado de Alagoas encontra-se aberto, mas apenas para consulta a periódicos.

⁶ A temática do TCC versava sobre a análise das ações do Fórum Alagoano de Educação de Jovens e Adultos e sua contribuição às políticas públicas da educação para essa modalidade de ensino, defendido em 2008, sob a

Em 2008, como integrante do grupo de pesquisa Caminhos da Educação em Alagoas, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do CEDU/UFAL, no qual se discutem aspectos históricos da educação brasileira com enfoque em Alagoas, acompanha dois projetos que se encontravam e ainda se encontram em andamento. O primeiro deles trata-se de um mapeamento de fontes jornalísticas da educação do Império e República, com a intenção de compor um catálogo de fontes da educação para assim poupar esforço do pesquisador de ter que garimpar fontes e poder investir mais fôlego na análise das fontes. O segundo projeto faz um mapeamento de obras de docentes alagoanos no Império e República a fim de serem catalogadas, digitalizadas e disponibilizadas ao público em banco de dado virtual cujo material deverá ser postado no site <http://www.cedu.ufal.br/grupopesquisa/cea>. Entre esses docentes intelectuais constam as obras de Craveiro Costa (1931), Tomaz do Bonfim Espíndola (1866 e 1874), entre outros⁷.

A experiência vivida nesses dois grupos de pesquisa despertou o interesse em investigar como se deu o processo de escolarização dos sujeitos adultos em Alagoas, uma vez que o índice de analfabetismo no estado era e ainda é o mais elevado do país.

Dados do Censo 2009, divulgado em 2010, registram que o país tem 14.612.183 de analfabetos entre mais de 162 milhões de brasileiros com mais de dez anos de idade, o que representa 9,02% da população a partir dessa faixa etária. Destes, 9,4 milhões vivem em áreas urbanas e 5,2 moram em zonas rurais. Dados do Censo apontam Alagoas na liderança em analfabetismo com 22% (vinte e dois por cento) da população sem saber ler e escrever, seguido pelos estados do Piauí com 21,14%, e da Paraíba com 20,20%⁸.

Conforme o resultado da pesquisa, a taxa de analfabetismo no Brasil entre pessoas com 15 anos ou mais caiu em 0,3% pontos percentuais entre os anos de 2008 e 2009. Segundo o IBGE, a maioria dos analfabetos concentra-se no grupo acima de 25 anos de idade. No Nordeste, a taxa de analfabetismo entre a população com 50 anos ou mais chega a 40,1%, enquanto no Sul, esse número é de 12,2%. Os nordestinos têm as maiores taxas dentre todas as faixas de idade.

orientação da professora doutoranda em educação Abdizia Maria Alves Barros do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas.

⁷ Ambos os projetos foram de fundamental importância para a realização desta pesquisa, pois através do catálogo de fontes conseguiu-se localizar os primeiros vestígios nos jornais sobre as escolas noturnas no Império por meio das matérias e anúncios veiculados nos jornais da época, bem como as obras de Craveiro Costa (1931) e Tomaz do Bonfim Espíndola (1866;1871). As obras desses autores tratam de aspectos culturais e educacionais de Alagoas no período estudado por esta pesquisa.

⁸ Disponível em < http://gazetaweb.globo.com/v2/educacao/texto_completo.php?c=7307> Acesso em: 05 mai. 2011.

Ainda, de acordo com o IBGE, um em cada cinco brasileiros é analfabeto funcional, ou seja, é capaz de ler e escrever, mas apresenta dificuldades de compreensão. No Nordeste, a taxa de analfabetismo funcional chega a 30,8%. Na região Sudeste, onde esse índice é menor, a taxa ainda supera os 15%.

Além do alto índice de analfabetismo, Alagoas ostenta um alto índice de mortalidade infantil e de pobreza. Para o vice-presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e membro do Conselho Estadual do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) em Alagoas, o analfabetismo em Alagoas é fruto da “herança histórica, resultado do modelo político e econômico, dependente e de exclusão social de amplos segmentos da população, implantado no Estado há décadas”⁹.

Historicamente, a formação política, econômica e social de Alagoas tem contribuído para tal situação. Para Almeida

Desde os tempos da Colônia, a estrutura econômica implementada em Alagoas pelos portugueses foi alicerçada no latifúndio, na monocultura da cana de açúcar, na escravidão e voltada para o mercado externo, tem persistido ao longo do tempo, perpassando o Império e a República (ALMEIDA, 1999, p. 137).

Dessa forma, tratar sobre a história da educação de jovens e adultos em Alagoas, no Império, ou como qualquer outra investigação que se volta ao passado, tem uma inquietação dirigida pelo tempo presente. Nessa direção, questionamentos foram surgindo a partir das leituras sobre o tema, com o propósito de compreender por que Alagoas que teve experiências de escolarização de adultos no século XIX, não conseguiu acompanhar os demais estados brasileiros onde o analfabetismo foi diminuindo acentuadamente, com o passar do tempo? O desejo de conhecer como se deu o processo de inserção às letras pelos alagoanos em períodos mais recuados nos quais crianças, jovens e adultos vivenciaram experiências de escolarização, mas que, ainda, carrega a pecha de estado “atrasado”, de “analfabetos” despertou o interesse em compreender essa realidade.

Sobre esse olhar do historiador para seu objeto, Michel de Certeau (2008) já advertia que “ainda que seja uma redundância é necessário lembrar que uma leitura do passado, por mais controlada que seja pela análise dos documentos, é sempre dirigida por uma

⁹ Disponível em: <<http://www.ufal.edu.br/ufal/noticias/2010/02/primeiro-lugar-no-pais-em-analfabetismo/>>. Acesso em: 05 mai. 2011.

leitura do presente”. Na produção da história de um passado longínquo o que se faz é extrair o que interessa do passado a partir dos questionamentos levantados pelo tempo vivido pelo pesquisador. É importante destacar que mesmo tendo um repertório de documentos localizados sobre o objeto da pesquisa isso não nos permite conhecer e explicar com consistência as relações humanas em outras épocas. Sobre isso, Lara (2008, p. 18) lembra que “é necessário interrogar os textos de forma que sejam capazes de fornecer informações que possibilitem conhecer o histórico das ações humanas”.

No entanto, as fontes são documentos que não falam por si, é preciso saber interrogá-las. O documento é sempre precário, é um vestígio de um longo mundo social de outra época. Sobre o documento Farge (2009, p. 35) adverte:

O que se encontra não é a realidade, mas elementos da realidade que foram filtrados e selecionados para guarda, que por sua aparição em um determinado momento histórico, produzem sentido. É sobre sua aparição que é preciso trabalhar, é nisso que se deve tentar decifrá-lo.

O historiador que lida com época que não são a sua encontra uma série de dificuldades para relacionar vestígios que se encontram de forma fragmentada. Ao que Lara afirma:

Quando queremos saber coisas que não estão explicitamente registradas por eles, ou que não estão ligadas às motivações que deram origem aos escritos, temos que recorrer a estratégias para obter informações – inventar modos e meios de retirar dados e obter respostas para nossas perguntas – e, portanto, inventar fontes (idem, LARA, 2008, p. 19).

O que significa dizer que responder às perguntas feitas requer esforço de articulação de vestígios, de suspeita, de reelaboração do que foi registrado, o que não garante a obtenção de uma resposta favorável. É com um olhar no passado sobre a educação de jovens e adultos que se tentará, nesse retrospecto, estabelecer um diálogo que possa auxiliar na compreensão de questões que se colocam fundamentais para a compreensão da história no presente.

Compreender a criação das escolas noturnas e o processo de escolarização de jovens e adultos, no período proposto por este estudo, em Alagoas, parece ser um elemento importante para contribuir com a produção de um conhecimento que nos possibilite conhecer um pouco mais da história desses sujeitos em nosso estado dada a pouca existência de trabalhos acadêmicos em períodos mais recuados. A maior parte da produção historiográfica relativa ao adulto da educação no Brasil tem se concentrado a partir da década de 1940. Para

tanto, foi feito um trabalho de mapeamento das fontes no Arquivo Público do Estado de Alagoas e no Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas para que através dos vestígios deixados pelos homens no passado se reconstruíssem as situações da época em estudo. Nesse traçado presente-passado-presente foi possível, por meio desse recuo, compreender as condições históricas do nascimento das escolas noturnas para jovens e adultos e seus desdobramentos futuros.

A localização dos vestígios e a interpretação das “falas captadas”¹⁰ nos documentos

A localização das fontes constitui-se como um dos objetivos desta dissertação, em razão da ausência de um catálogo de fontes sobre o conteúdo e temáticas dos acervos locais, para que pudesse agilizar o trabalho do investigador, o que passou a exigir uma penosa garimpagem, por vezes, de pouco êxito, na busca dos vestígios que fundamentariam esta pesquisa¹¹. Tal trabalho de longo investimento de tempo carrega consigo um prejuízo inestimável na análise cuidadosa do documento pela falta de tempo para estudo e para reelaborá-lo com mais vigor. Como o tempo destinado pelos atuais programas de Pós-Graduação no Brasil não permite isso, garimpar e analisar documento, em geral, manuscritos, relativos ao Império, exige um desfecho, por vezes, não tão exitoso.

Nesse sentido, é necessário que o pesquisador possa desconfiar/duvidar do que está posto no documento e avaliá-lo para garantir qualidade no confronto com essas fontes. Para tanto, faz-se necessário que o historiador tenha um conhecimento aprofundado sobre o tema e isso nos faz pensar ser um dos motivos pelos quais os arquivos sejam tão pouco frequentados. Há uma predominância de busca pela pesquisa bibliográfica, por ser, talvez, de mais fácil acesso, manuseio e entendimento. Ao contrário desta, a fonte manuscrita demanda, por parte do pesquisador, um contato demorado, seja pela dificuldade de leitura de uma forma

¹⁰ Expressão cunhada por Farge (2009) ao se referir às palavras encontradas nos documentos, quase incompreensíveis, resistentes a análises, mas que ao “pegar” essas frases elas permitem ao historiador captar momentos ou tensões extremas no interior de uma mesma sociedade.

¹¹ Quanto à localização da documentação relativa ao Ministério dos Negócios do Império, encontra-se na Internet no site <http://www.crl.edu/brazil/ministerio>. Os relatórios dos presidentes e dos diretores de instrução pública da Província de Alagoas e das demais províncias do Império citadas neste trabalho foram localizados, também, na Internet no site <http://www.crl.edu/brazil/provincial>. O site está localizado na Universidade de Chicago nos Estados Unidos. Os documentos estão microfilmados, como imagens de forma que corresponde a cada ano. Dessa forma, organizou-se um banco de dados pessoal criando uma pasta para cada ano. A atividade demandou tempo, pois foi necessário copiar página por página. Já as leis, decretos do governo Imperial estão disponíveis em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>.

de escrita diferenciada, de um passado longínquo, seja pela má conservação do documento. Junto a esses aspectos, encontra-se o cuidado do pesquisador em manter um lastro largo de formação para assim valorizar, contextualizar a produção e o autor do documento. Isso significa tornar generosa a fonte que nos chega, a qual deve vir acompanhada do trabalho de interrogação ou de definição do que se quer apropriar, referente às ações educacionais do passado.

Outro aspecto importante para o pesquisador da área é que os documentos não existem tão somente para registrar a história. É por meio do exercício do ofício do historiador, analisando-os estruturalmente e historicamente que o pesquisador poderá interpretar uma época e os fatos, conforme assevera Le Goff

A intervenção do historiador que escolhe o documento, extraindo-o do conjunto dos dados do passado, preferindo-o a outros, atribuindo-lhe um valor de testemunho que, pelo menos em parte, depende da sua própria posição na sociedade da sua época e da sua organização mental insere-se numa situação inicial que é ainda menos “neutra” do que a sua intervenção. O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio (LE GOFF, 1994, p. 103).

O trabalho do arquivo é lento e exige paciência e persistência para localizar as fontes relativas ao objeto, sem isso, corre-se o risco de subestimar detalhes de valor inestimável.

Por isso, a afirmação de Nunes é categórica:

Nós ainda não exploramos sequer a quarta parte de um mar de documentos que nos ameaça afogar, criando múltiplas pistas e que nos obriga a sucessivos mergulhos. [...] Somente a vontade de demonstrar que nem tudo foi contado (e não de dar a última palavra) pode mobilizar-nos na árdua tarefa de joeirar dados, estabelecer novas estratégias de percurso e definir rotas a serem seguidas no dia a dia nos arquivos (NUNES, 1990, p. 39)

Nesses termos para colaborar com os pesquisadores da área de História de um modo geral, os acervos arquivísticos locais precisam merecer mais atenção dos pesquisadores da história da educação. Pela pouca atenção, tem se gerado uma produção bibliográfica fortemente apoiada na fonte impressa ou secundária, sem se dar conta de que as informações contidas nos arquivos possuem uma diversidade de material ainda inexplorado que pode se prestar aos estudos da educação no período Imperial, inclusive de autorizar o pesquisador a reverter um quadro interpretativo já estabelecido pela literatura ou produção da área. Por

vezes, as informações apoiadas somente nas fontes secundárias podem levar o pesquisador a cometer erros de interpretação e, conseqüentemente, prejuízos intelectuais na atual produção da historiografia educacional. Nesse sentido faz-se necessário o historiador ter acesso a uma diversidade de fontes para que, ao cruzar as informações, possa aproximar o mais possível dos fatos, pois o que o pesquisador encontra nos arquivos não é a imagem fiel da realidade, mas “os retalhos de realidades exibidas, que desvendam estratégias individuais e sociais para além dos não ditos e dos silêncios” (FARGE, 2009, p. 94).

O percurso teórico-metodológico

Para a realização desta pesquisa, quanto ao aspecto metodológico, utilizam-se, como referência, as contribuições da *Escola dos Annales* por entender que ela nos remete a um novo conceito sobre fontes para além dos documentos escritos, possibilitando uma nova abordagem em sua análise crítica e tempo histórico com destaque especial para os escritos de Marc Bloch (2001) na obra *Apologia da história ou O ofício de historiador*. O autor francês nos leva a refletir sobre o sentido do passado; ele só virá à tona caso seja provocado pelo presente. A história possui um compromisso de compreender o passado, e não julgá-lo. Conforme Bloch, é possível compreender o presente, ou compreendê-lo melhor com a ajuda do passado. Assim, como é possível o inverso por meio da “solidariedade das épocas” que no entendimento do autor “tem tanta força que entre elas os vínculos de inteligibilidade são verdadeiramente de sentido duplo. A incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado” (BLOCH, 2001, p. 65).

Nessa perspectiva e considerando que as escolas noturnas criadas em Alagoas no Império já são conhecidas da historiografia educacional brasileira em breves registros da obra de Primitivo Moacyr, no entanto há pouca produção acadêmica que aborde com rigor teórico e acadêmico esse tema no período, qual foi proposto por esta pesquisa.

Assim, para início desta pesquisa, foi feito um levantamento documental utilizando como fonte os periódicos alagoanos, relatórios dos presidentes da província, mapas escolares, relatório da Diretoria de Instrução Pública, encontrados nos acervos arquivísticos de duas instituições tradicionais do estado: o Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas (IHGA) e o Arquivo Público do Estado de Alagoas. O IHGA é a instituição mais antiga do estado com relação à guarda de documentos. Nele, encontra-se uma biblioteca ampla sobre história de modo geral. A instituição possui todo seu acervo catalogado, e o acesso a esse

material sofre algumas restrições¹². No IHGAL há um catálogo com descrição de boa parte do acervo da instituição. Os documentos que mais se sobressaem são aqueles referentes ao período Imperial. Isso facilita ao pesquisador que estuda aquela época, proporcionando-lhe uma infinidade de documentos os quais possibilitam estudar a história de Alagoas¹³. Para tal aspecto, Maciel (2007) destaca dois motivos pelos quais os documentos referentes ao Império encontram-se com amplitude no IHGA:

Primeiro por existir uma vinculação muito direta entre as idéias norteadoras do Instituto e o regime monárquico, além de uma noção de antiguidade/antiquário que faz com que a entidade se preocupe notadamente com um tipo de documentação que não se refira diretamente ao presente. É possível também identificar uma concepção de história e de documento histórico muito conservadora e atrelada a uma ordem senhorial, oficial e/ou folclórica (MACIEL, 2007, p. 29).

Assim, recorreu-se aos periódicos que possibilitam ao pesquisador encontrar subsídios sobre o cenário urbano, aspectos das relações sociais existentes à época, bem como os embates, os conflitos políticos e a formação da elite alagoana fundante nas oligarquias dos senhores de engenho.

O Arquivo Público do Estado de Alagoas foi outra instituição que serviu de base para o levantamento do *corpus* documental desta pesquisa. Ao contrário do IHGA, o APEA não possui uma catalogação sistemática de seu acervo. Boa parte de sua documentação está em péssimo estado de conservação, em condições deploráveis, sem limpeza adequada, situação que dificulta seu manuseio pelos pesquisadores. Os documentos manuscritos estão reduzidos a minúsculos papéis esfarelados, tornando a consulta um verdadeiro exercício beneditino, como atesta Tenório (2009). A documentação referente ao período colonial e imperial encontra-se em caixas nas quais constam como referência apenas os anos que se referem aos documentos ali existentes. Ao manusear algumas dessas caixas, constatou-se em muitas delas que o conteúdo ali existente não correspondia à identificação na parte externa da caixa. Não há uma catalogação desses documentos, nem sequência cronológica, assim como separação por órgãos da administração pública provincial. Tal situação demandou muito tempo na coleta, seleção e análise dos dados e se agravou, ainda, mediante a falta de habilitação técnica do corpo administrativo e de uma política de revitalização do prédio e da

¹² Para acessar o acervo do IHGA, o pesquisador tem que pagar um valor “simbólico” de R\$ 2,00 (dois reais) para realizar sua pesquisa. O valor cobrado dá direito ao historiador retornar no prazo de 15 dias para continuar sua pesquisa. A alguns documentos não se têm acesso, devido ao precário estado de sua conservação, apesar dos esforços, segundo informações da diretoria, envidados por seus dirigentes para a sua manutenção.

¹³ No tempo dedicado à pesquisa no IHGA, não foi possível localizar fontes manuscritas que tratassem da educação de Alagoas. Ter conhecimento das informações do relatório dos presidentes da província só foi possível porque à época, os atos da administração pública eram publicados nos jornais da época, a exemplo do *Diário das Alagoas* onde circulavam as matérias de cunho oficial.

documentação, de sua classificação, limpeza e guarda, e de acessibilidade a esse acervo por parte do público¹⁴.

Os aspectos acima mencionados dificultam o trabalho dos pesquisadores, principalmente daqueles que não estão familiarizados com o ofício do historiador que chega a fazer um trabalho de garimpagem em busca de vestígios para compor o mosaico do seu objeto de pesquisa. Assim, em alguns momentos dessa garimpagem por vestígios, percorre-se um labirinto gigantesco várias vezes, para coletar, selecionar, ler e reler os documentos para entender o seu significado e seus sentidos, para depois decidir entre o essencial e o inútil, o necessário e o supérfluo na construção do conhecimento histórico, acerca do objeto de estudo do pesquisador.

Esse procedimento nos remete a Farge (2009, p. 71) quando compara o trabalho do historiador a um andarilho, “buscando no arquivo o que está escondido como vestígio positivo de um ser ou de um acontecimento, estando atento simultaneamente ao que foge, ao que se subtrai e se faz, ao que se percebe como ausência”. Assim, nesse percurso houve a preocupação de recorrer sempre ao cordão de Ariadne¹⁵ para não se perder no meio do caminho, sem saber como voltar das trilhas, fugindo das “armadilhas” e “tentações” do labirinto e não se deixar “fascinar” ou tornar-se refém das pistas encontradas no Arquivo Público de Alagoas. Foi necessário manter uma “impaciência paciente”/persistência para que o propósito de investigação fosse, pelo menos em parte, exitoso, diante da ausência/escassez das fontes.

Na fase de pleno exercício de leitura e mapeamento dos vestígios, outro dilema surgiu: com o documento em mão o que fazer com ele? Como “decifrá-lo”? Como fazê-lo falar, como sugere Bloch (2001)? Como penetrar naquele mundo mental de um passado longínquo, diferente dos nossos modos de pensar e agir? Diante disso, a pesquisadora se depara com um estado de coisa para o qual não havia recebido um tipo de formação específica no Curso de Pedagogia, no sentido de lidar com acervos de raro acesso. A única certeza era de

¹⁴ A realidade caótica do Arquivo Público do Estado de Alagoas terminou por gerar uma articulação entre diversos representantes de entidades e profissionais diretamente atingidos pelo descaso do governo, voltada para: a) acionar o Ministério Público; b) promover uma campanha de revitalização do APA; e c) criar o Fórum Pró-Arquivos. Além da revitalização das instalações físicas; da catalogação do acervo seguindo normas atuais da arquivística; da implementação de uma política de preservação e acessibilidade a tal documentação, o Fórum Pró-Arquivos visa, como uma de suas metas, estabelecer um vínculo mais orgânico entre o APEA e os cursos de graduação em História e Biblioteconomia existentes no estado para impulsionar a pesquisa empírica baseada em seu acervo (MACIEL, 2007, p. 30).

¹⁵ O cordão de Ariadne é uma analogia com o papel desempenhado pelo orientador e a produção existente sobre as fontes, os vestígios encontrados nos arquivos para saber como compreendê-los e torná-los em fonte de pesquisa.

que se precisava ter uma bagagem cultural sobre a escrita do passado para assim arriscar a compreendê-lo, como nos adverte Pesavento (2005).

Para Farge (2009, p. 64), “o essencial nunca surge de imediato, a não ser em uma descoberta excepcional; é preciso, portanto ler, ler de novo, afundado num pântano que nenhuma rajada venha a distrair a menos que o vento levante”. Daí a importância de recorrer ao cordão de Ariadne para que com sua experiência possa emitir pistas para compreender as fontes garimpadas.

Na busca por localizar essas fontes, selecioná-las e interrogá-las, passou-se a garimpar também as fontes da imprensa local, além das manuscritas e rastreadas no Arquivo Público do Estado de Alagoas. Elas têm apresentado um imenso valor historiográfico pela possibilidade de acesso a um passado longínquo, seja por meio de notas oficiais, anúncios, reprodução de discursos, denúncias ou reclamações, ou das raras notícias de professores que atuavam diretamente nos cursos noturnos da época. Em relação aos alunos desses cursos, pouca informação foi possível garimpar sobre esses sujeitos. Há um silêncio a respeito deles. No *Jornal das Alagoas* de 1870, foi localizada, apenas, uma relação com os nomes dos alunos que frequentaram as aulas noturnas ministradas pelo professor público Camillo Lelis Pereira da Costa. Vestígios como esses foram de raro acesso.

Assim, torna-se necessário conhecer esses atores que estavam à frente dos cursos noturnos na província de Alagoas. Algumas informações foram obtidas de imediato, como o fato de os docentes estarem na condição de professores nas escolas de primeiras letras do turno diurno. Outros eram homens que detinham prestígio e influência econômica, política ou intelectual na sociedade brasileira no século XIX, conforme assinalam Gondra e Schueler (2008).

Mergulhar nesse universo do passado, desvendá-lo e articular seus sentidos com os nossos sentidos do presente foram o desafio da nossa pesquisa, voltada para os processos de escolarização da população pobre e adulta do Império. Para Galvão e Soares:

[...] a historiografia da educação reconhece que da totalidade do passado, só temos acesso a alguns dos seus vestígios, que foram legados de maneira intencional ou não, por nossos antepassados. Além de constituir restos de um passado, esses vestígios nem sempre foram conservados em instituições públicas nem o têm sido, para que possamos conhecê-lo (GALVÃO; SOARES, 2004, p. 27).

O lugar da história e da historiografia da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Poucos estudos sobre a História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil são constatados quando se faz uma busca mais apurada nas produções bibliográficas, sobretudo quando se trata do período Imperial. Propor um estudo com fôlego acadêmico relativo aos sujeitos que frequentaram os bancos escolares torna-se uma tarefa de difícil caminho, pela ausência de um campo analítico que sirva de parâmetro para exame, assim como pela necessidade de ter que localizar fontes, nos acervos de Maceió, os quais pudessem dar fundamento a este trabalho. Mas também, tal tarefa se apresenta como fascinante e desafiadora para uma historiadora iniciante. O mais difícil da tarefa talvez tenha sido a dificuldade de localização dos vestígios desse passado longínquo que se encontram espalhados em nossos acervos, em parte, inviabilizados para consulta.

Ao iniciar uma investigação bibliográfica dos trabalhos produzidos sobre a História da Educação de Jovens e Adultos depara-se com poucos autores da História da Educação brasileira que tenham se dedicado ao estudo e análise dos cursos de escola primária para esse público, no período investigado por esta pesquisa. Dos estudos mais recentes para o público jovem e adulto, temos as contribuições de Di Pierro (2000), Leôncio Soares (2006), Sérgio Haddad (2000) entre outros.

Nesse levantamento bibliográfico voltado para o público jovem e adulto, vale destacar o trabalho de Haddad (2000) produzido pela ONG “*Ação Educativa*” versando sobre a temática *Estado da Arte das Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período de 1986-1998*¹⁶. Nessa pesquisa, Haddad afirma que dos mais de 1.300 títulos produzidos naquele período, entre teses, artigos publicados em periódicos, a maior parte das teses pesquisadas, 79,4% referem-se às instituições públicas. No universo da referida pesquisa, registram-se 166 dissertações de mestrado catalogadas, das quais apenas cinco tratavam do sub-tema “História da Educação de Jovens e Adultos”, e dentre as 17 teses de doutorado, apenas uma tratava do sub-tema “História da EJA”. Logo, constata-se que a temática história da educação de jovens e adultos

¹⁶ É no final de 1980 que as universidades brasileiras inserem a disciplina Educação de Adultos nos cursos de graduação. Em 1985, por ocasião da reformulação do Currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, foi incluída entre a oferta de habilitações para o magistério a disciplina Educação de Adultos com o objetivo de preparar docentes para atuarem na área (BARROS; COSTA; LIRA; MOURA; RIBEIRO; QUEIROZ, 1995)

em períodos mais recuados anteriores à década de 1940, tem sido pouco estudada pelos pesquisadores.

Com a modalidade Educação de Jovens e Adultos, a partir da LDB 9394/96, tem-se, nas últimas décadas, intensificado a produção bibliográfica voltada para essa modalidade, principalmente pelo crescente interesse das instituições acadêmicas pela temática, com a ampliação dos espaços de discussão sobre a educação de jovens e adultos e o surgimento de grupos de estudos e pesquisas, bem como espaços de debates propiciados pela constituição dos diversos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos (SOARES, 2006).

A pesquisa realizada por Haddad revela que a produção acadêmica para esses sujeitos concentra-se no eixo Centro-Sul do país, particularmente na Região Sudeste, com destaque para os Estados de São Paulo e Rio de Janeiro que, juntos, respondem por 59% do total nacional (HADDAD, 2000, p. 7). No quadro apresentado pelo autor, sobre a distribuição geográfica da produção acadêmica discente pelas universidades federais, Alagoas é o único Estado do Nordeste que não aparece na estatística (HADDAD, 2000, p. 8)¹⁷.

Outra produção que teve a intenção de levantar o Estado da Arte no âmbito local foi produzida pelos alunos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, intitulado *Trabalhos de Conclusão de Curso de Licenciatura de Pedagogia da UFAL: uma análise do período de 2003 a 2008*¹⁸. Em tal levantamento, o grupo fez uma análise quanto-qualitativa dos temas, do objeto de estudo, da metodologia e dos referenciais teóricos dos TCCs elaborados no período delimitado por esta pesquisa. Com base nas informações coletadas, os autores concluíram: num total de 303 (trezentos e três) produções, os temas referentes à Educação de Jovens e Adultos caracterizam-na como a área mais abordada nos trabalhos de conclusão do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, atingindo um percentual de 12% (doze por cento). As temáticas mais frequentes são aquelas relacionadas à prática pedagógica dos professores da Educação de Jovens e Adultos, com 13 % (treze por cento), seguido pelo interesse na formação de professores, apresentando um percentual de 10% (dez por cento), os programas educacionais atingiram o número de 8% (oito por cento). A pesquisa constatou, ainda, a presença de alguns autores e pesquisadores mais citados na área, tais como: Paulo Freire (1996), Moura (2004) e Paiva (2003).

¹⁷ A ausência da produção discente em Alagoas justifica-se pelo fato de que, no período pesquisado por Haddad, a Educação de Jovens e Adultos não fazia parte do currículo das disciplinas da Pós-Graduação do PPGE/CEDU/UFAL. Em 2002, são ofertadas vagas para o grupo de pesquisa em Teorias e Práticas em Educação de Jovens e Adultos do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação Brasileira da UFAL, com as disciplinas Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos e Seminários Temáticos em EJA.

¹⁸ Trabalho apresentado no V EPEAL – Encontro de Pesquisadores do Estado de Alagoas, realizado em Maceió no período de 31 de agosto a 03 de setembro de 2010, coordenado pela profª. Drª. Nadja Naira Aguiar com a participação dos bolsistas Ariane Cristina dos Santos Lira e Reinaldo Batista dos Santos.

O item referente à historicidade da Educação de Jovens e Adultos naquele levantamento constatou que 15% (quinze por cento) das produções não apresentavam a historicidade da Educação de Jovens e Adultos e 85% (oitenta e cinco por cento) apresentavam apenas um breve recorte histórico. Dos trabalhos que fizeram o recorte histórico, 83% (oitenta e três por cento) abordaram o contexto histórico brasileiro e 17% (dezessete por cento) trataram dos contextos brasileiro e alagoano. Essa conclusão deve-se ao fato de que o foco de interesse das pesquisas sobre o público jovem e adulto dos grupos de pesquisas sobre esses sujeitos dar-se no âmbito da alfabetização e letramento, formação de professores e políticas públicas e não necessariamente sobre a historicidade da EJA.

Nessa direção elaborou-se um levantamento recente sobre as produções em Educação de Jovens e Adultos pelos discentes do Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas, no período correspondente aos anos de 2003 a 2010. Foram localizadas vinte e cinco produções, com abordagens relacionadas à formação de professor, alfabetização e letramento, variação linguística, etnia, prática pedagógica, currículo, educação e trabalho, livro didático. Desse universo a temática mais corrente das dissertações versa sobre a formação do professor, discutindo as questões ligadas ao ensino da língua materna e alfabetização e letramento.

Na análise desses trabalhos, no que diz respeito à historicidade da Educação de Jovens e Adultos, apenas três fazem o recorte histórico, com enfoque na historiografia a partir de 1940. Trata-se de trabalhos que demonstram pouco interesse em períodos mais recuados de nossa história. Talvez isto se deva ao fato de que o grupo de estudo e pesquisa de Educação de Jovens e Adultos da Pós-Graduação concentre suas pesquisas nas temáticas referentes a políticas públicas e análise das campanhas e programas para esse segmento. A ausência de estudos nessa área, em períodos anteriores, não é prerrogativa só de Alagoas. Quando se analisam alguns estudos que comportam breve histórico da Educação de Jovens e Adultos, observa-se que há recorrência inicial do período a ser historizado entre as décadas de 1920 a 1940. Pouco se sabe sobre as iniciativas existentes nos períodos anteriores.

No entanto, destaca-se que os levantamentos realizados por Haddad (2000), Lira, Santos e Ribeiro (2010) são importantes como marco dos estudos da área da Educação de Jovens e Adultos no âmbito nacional e local. Tais estudos apresentam importância, sobretudo, para nossa proposta investigativa, visto que ajudarão a estimular, além deste, outros trabalhos sobre a temática¹⁹. A História da Educação desses sujeitos em períodos mais recuados tem

¹⁹ Atualmente faço parte do grupo de pesquisadores do Projeto de pesquisa sobre a criação e implementação do Núcleo de Referência de Educação de Jovens e Adultos: História e Memória – Alagoas, coordenado por: Prof^a

sido relegada à mercê da ação do tempo, como se os jovens e adultos pobres iletrados e suas ações no tempo não tivessem que atravessar outros períodos históricos até se constituírem como são. Nesse sentido, concordo com Reis (2004), ao afirmar que o historiador tem como tarefa vencer o esquecimento, preencher os silêncios, recuperar as palavras, a expressão vencida pelo tempo.

Dos poucos trabalhos localizados relativos ao período Imperial, três estudos servirão de fundamento para a análise desta pesquisa. São três dissertações de mestrado que reportam seus estudos às experiências no Rio de Janeiro e em Pelotas, no Rio Grande do Sul.

A primeira dissertação analisada é o trabalho de Ana Luiza Jesus Costa (2007), intitulado *À luz das lamparinas. As escolas noturnas para trabalhadores no Município da Corte (1860-1889)*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. A autora investigou a criação de cursos para adultos, desde fins da década de 1850, promovidos por associações e/ou professores isolados no Município da Corte (RJ), que teve, no primeiro momento, suas ações através do Lyceu de Artes e Offícios e da Sociedade Propagadora das Bellas Artes, e, posteriormente, pelo curso da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional, (ambos do Rio de Janeiro). Segundo Costa (2007), estas iniciativas foram mais evidentes que a ação estatal, pelo menos até o Decreto n. 7.031, de 6 de janeiro de 1878.

O segundo estudo é de Alessandra Frota Martinez (1997). Ela analisa as ações do Estado e da sociedade civil na tentativa de difusão da instrução pública destinada às crianças, mulheres e homens pobres no Município da Corte (1870-1889). O estudo põe em relevo as experiências da Associação Municipal Protetora da Infância Desvalida, da Sociedade Propagadora das Classes Operárias da Lagoa e a Educação da Infância desamparada no Asilo Agrícola de Santa Isabel. Vale destacar, igualmente, o trabalho de Eliane Peres (2002), ao abordar os cursos noturnos da Biblioteca Pública de Pelotas (RS), no final do século XIX. A autora faz análise daqueles cursos destinados aos trabalhadores. As categorias de gênero e etnia norteiam toda a escrita do texto.

As três produções deram uma visão da oferta de escola para o público adulto do ponto de vista nacional, seja por meio da iniciativa do poder público, como da iniciativa de particulares. Sobre estes, há registros de instituições e sociedades, em geral, filantrópicas, que atuavam em quase todas as províncias, inclusive em Alagoas, com o objetivo central de

qualificar o trabalhador, sendo que esta formação dava-se no sentido de “civilizar”, “regenerar”, como assim pretendia o Estado, ou integrar a população à ordem social.

No Brasil Império, pensava-se em já preparar o jovem e/ou adulto para exercer um ofício que exigia as letras, cuja chegada somente se daria a partir da terceira década do Brasil republicano. No Brasil República, a temática sobre educação de adultos interessava a uma parcela ínfima da população e menos ainda por parte do poder público. Conforme Lemme (1940), somente a partir dos avanços sociais e tecnológicos, impulsionados após a Primeira Guerra Mundial, é que houve preocupação com a educação elementar para todos e, em especial, a do adulto trabalhador, provavelmente por tal demanda, assim foram criados os cursos noturnos de alfabetização e aperfeiçoamento da mão-de-obra que exigia o domínio da técnica pelo operário para desempenhar bem seu ofício.

Apesar da escassa produção bibliográfica nacional e local sobre a historicidade da temática, é possível afirmar que as aulas noturnas destinadas ao adulto trabalhador surgiram por iniciativa particular de grupos vinculados tanto pela elite letrada quanto pelo poder público. Logo, alguns questionamentos se impõem: por que homens da elite alagoana preocuparam-se com a escolarização das classes populares a ponto de criarem cursos noturnos gratuitos? Quais projetos e ideias estavam implícitos ou explícitos naquelas iniciativas? Tais indagações também nortearão este estudo.

Das produções bibliográficas localizadas, relativas a um lastro mais largo da historiografia da educação brasileira do século XIX, serão tomados como apoio teórico Gondra e Schueler (2008) na obra *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*, na qual os autores fazem um percurso histórico, expondo as diversas formas, forças educativas e iniciativas específicas para a abertura e consolidação de escolas para instruir a criança, a mulher, o homem, o negro e o índio. Essas diversas forças deram-se tanto no campo institucional quanto nas formas não institucionalizadas. Os autores a denominaram como ação invisível processada em espaços privados, por “ajudar a compreender como o homem tem sido educado e como temos compreendido a possibilidade de educar o homem” (GONDRA; SCHUELER, 2008, p.10).

Nessa exposição, os autores fazem referência à criação de cursos noturnos voltados para o público adulto, fundados por várias instituições civis de cunho filantrópico; a partir de alguns deles, a exemplo da *Sociedade de Instrução Elementar*, que foi fundada em 1831 pelo regente Pedro de Araújo Lima e José Bonifácio de Andrada e Silva, projetava-se a criação de cursos gratuitos de instrução primária e formação profissional.

Outra instituição civil, *A Sociedade Propagadora das Belas Artes* (1856), foi responsável pela criação de uma instituição particular de divulgação do ensino artístico e técnico na Corte imperial, o *Lyceu de Artes e Offícios*, idealizado por Francisco Joaquim Bittencourt da Silva com a finalidade de proporcionar a todos os indivíduos, independentemente de nacionalidade, raça ou religião, o estudo das artes e sua aplicação necessária aos ofícios e indústrias (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 72-73).

Outra obra importante para este estudo foi a produção de Primitivo Moacyr, cuja escrita oficial retrata as ações no âmbito das iniciativas do poder público com a construção da escola pública primária no Brasil Império. Para esta pesquisa serviu de base o Vol. III da obra intitulado *A instrução e as províncias (subsídios para a história da educação no Brasil) 1835-1889 (Do Amazonas ás Alagoas)*, publicada em 1939. Nesse volume o autor destaca as ações provinciais, especificamente, depois do Ato Adicional de 1834, e o modo como o poder público e a sociedade tratavam a escola pública. Evidenciam-se assim nos discursos da época as letras como constituintes do progresso e da sociedade moderna e de um projeto político a ser implementado na jovem-nação brasileira. Assim, ao longo do período imperial, delineou-se o discurso da função redentora da escola, sobretudo no que diz respeito à condução moral.

Do ponto de vista mais específico, sobre a História da Educação de Jovens e Adultos, está a obra *Educação Supletiva. Educação de Adultos* de Paschoal Lemme, publicada em 1940. Trata-se da primeira produção da área no Brasil, na qual Lemme nos oferece subsídios para a gênese e o desdobramento da educação de adultos. O autor faz uma breve explanação sobre a educação de adultos no âmbito internacional e nacional. Nesse traçado, ele dá ênfase aos fundamentos sociais, psicológicos, na formação de adultos, em especial no caso brasileiro. A experiência vivenciada na Superintendência de Educação de Adultos no Distrito Federal (RJ), na administração de Anísio Teixeira, por volta dos anos de 1934-1936, deu origem à publicação da obra. Para esta pesquisa, recorrer-se-á ao capítulo que se debruça sobre a educação de adultos no cenário internacional.

Por fim, uma das obras analisadas para este trabalho foi a de Vanilda Paiva (2003) em que a autora faz uma rápida análise da temática, ao estudar a educação popular e a educação de adultos no Brasil, no entanto, a preocupação central da autora é com o ensino elementar, de modo geral, e o resgate de experiências no campo da educação popular, especialmente as realizadas a partir das contribuições de Paulo Freire. Como se sabe, ele tornou-se e continua sendo uma das maiores referências mundiais da área educacional para os setores marginalizados. Foi o único que desenvolveu uma proposta teórico-metodológica para

a categoria adulta e propôs uma prática em sala de aula que pudesse desenvolver a criticidade dos alunos.

Quanto ao surgimento das aulas noturnas no Império, Paiva relaciona-o a partir da discussão da reforma eleitoral – Lei Saraiva, de 1881 – que excluía os analfabetos do direito ao voto. Na ótica de Paiva, a exigência de que os eleitores soubessem ler e escrever teria provocado um processo de valorização do domínio da leitura e da escrita. Assim como Peres (2002), entende-se que essa explicação não é suficiente para o avanço das escolas noturnas, já iniciado no Império quando o uso das letras ainda não se associava ao voto. Desse modo, esse trabalho pretende ampliar esta discussão no sentido de por em debate a escola como fundante para o progresso e civilização do país, conforme entendiam os grupos sociais escolarizados da época.

Após essas considerações introdutórias, segue a forma como o texto foi organizado.

O primeiro capítulo apresenta um panorama em torno dos debates sobre o processo de escolarização da população brasileira. Para tanto, serão evidenciadas as legislações de 1827, primeira Lei de Instrução Pública do Brasil; o Ato Adicional de 1834, que passa aos governos provinciais a responsabilidade dos ensinos primário e secundário; e o Regulamento de 1854, mais conhecido como Couto Ferraz, cuja proposta reforma o ensino primário e secundário no Município da Corte, com referência, também, para o ensino de adultos.

Faz-se ainda uma reflexão sobre as expressões “educação popular” e “educação adultos” termos tão utilizados à época ao se referir à escolarização do povo e/ou ao público adulto. Para tal discussão toma-se como parâmetro o entendimento de Paiva (2003) e Brandão (1984).

O segundo capítulo faz uma incursão do ponto de vista histórico pelos cenários internacional e brasileiro, referentes às primeiras iniciativas de oferta de educação para adultos, tanto por parte do poder público quanto do particular. O deslocamento do olhar para o âmbito internacional justifica-se por entender que a legislação educacional brasileira para a população e o público adulto especificamente à época estava condicionada às regulações dos países considerados ditos “civilizados” e “modernos”. Por querer constituir-se como uma nação a elite política e intelectual brasileira projetou ações tendo os países europeus como modelo.

O terceiro capítulo trata especificamente da criação das escolas noturnas na província de Alagoas. Para tanto, serão evidenciados os aspectos culturais de formação da elite alagoana, bem como o cenário econômico e as forças políticas existentes no período que

influenciaram as principais decisões em prol da educação na província. Destaca-se, também, a presença dos agentes escolares desse processo: professores e alunos, com destaque para o papel do professor como instrumento mediador do processo de modernidade que o Império assim desejava. Busca-se traçar um perfil biográfico desses sujeitos e sua ação no tempo por meio dos escritos de Borges (2010) e Certeau (2008). Quanto aos alunos não foi possível fazer um estudo mais acurado por não haver fontes suficientes para tratar sobre sua trajetória de vida e saber quais razões os levaram à escola noturna, diante do que já se consagrou na historiografia da educação brasileira: como aqueles que não tiveram oportunidade em idade própria de frequentar os bancos escolares, ou por estarem envolvidos numa atividade profissional e forçados pelas circunstâncias a ter de estudar ou retomar os estudos interrompidos.

Por fim, tecem-se considerações sobre o objeto pesquisado, assinalando com novas perspectivas de trabalhos, subsidiadas pelas pistas documentais acessadas.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa estive em contato com diversos documentos sobre a educação alagoana no período Imperial. Assim, optei por conservar nas citações ora apresentadas nesse trabalho a escrita da época.

CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO SÉCULO XIX: O DEBATE EM TORNO DA ESCOLARIZAÇÃO DO POVO

A proposta deste capítulo é construir um panorama sobre o processo de escolarização ofertado à população brasileira, direcionando o olhar para a educação de adultos a partir dos debates e discussões em torno da escolarização para as classes populares, pobres ou livres. A intenção é identificar as ações do poder público e as forças organizadas da sociedade civil que atuaram por meio das agremiações e sociedades de cunho filantrópico. No entendimento de Gondra e Schueler (2008, p.15) “tais instituições se constituíram nos principais agentes responsáveis pela emergência dos equipamentos escolares e por uma série de iniciativas de caráter educativo desenvolvidas no Império brasileiro”.

Nos documentos oficiais, nos discursos da época e até mesmo em alguns trabalhos da historiografia da educação brasileira, que tratam da educação dirigida ao adulto, é comum encontrarmos as expressões “educação de adultos” ou “educação popular”. Assim, é cabível fazer uma breve explanação do que significavam, à época, esses termos.

1.1 A educação de jovens e adultos e a educação popular

Quando se fala em educação popular e educação de jovens e adultos, faz-se necessário fazer uma tentativa de conceituação, visando compreender seus significados no momento histórico no qual esses termos se situam, a fim de evitar o que se nomeia nos trabalhos historiográficos de anacronismo, ou atribuir nossos sentidos do tempo presente para tempos longe de nossa época. Nesse sentido, Costa (2007, p. 32) destaca que é importante travar um debate sobre o conceito de educação popular, não apenas no nível educacional, mas também no historiográfico, através do qual seria possível confirmar a pertinência ou não de avaliar as noções mais difundidas de educação popular da segunda metade do século XX em relação à realidade da educação popular propagada nessa época.

Beisiegel (1986, p. 66) ressalta

O termo “popular” envolvia um alto teor de indefinições e que a mesma imprecisão permeava também os debates sobre a educação popular. O autor ressalta que ainda não fora levantada a história da educação popular em seu sentido mais amplo, enquanto educação espontânea desenvolvida na interação entre homens comuns ou no âmbito de suas associações, ficando sua explanação restrita à história escrita, quase sempre oficial.

A expressão educação popular, segundo o autor, começa com a colonização brasileira e a atuação dos jesuítas. Com a expulsão da Ordem Inaciana no século XVIII, o Brasil passa a incorporar o ideário iluminista e liberal que preconizava a construção do Estado Nação.

No decorrer do século XIX difundiu-se a crença no poder da escola como sinônimo de progresso, modernização social e mudança. Assim, todo cidadão teria o direito e o dever de preparar-se para atuar na construção do futuro. Segundo Beisiegel, essa educação era entendida como exigência individual e social, era necessária e deveria ser levada a todos, mesmo quando a coletividade ainda não tivesse desenvolvido a *consciência* (grifo do autor), de sua necessidade e de seu dever cívico (BEISIEGEL, 1986, p. 67)²⁰.

A propósito, é comum inculcar no indivíduo a responsabilidade pelo entrave da marcha do progresso e desenvolvimento do Brasil.

Paiva (2003) recupera essa perspectiva histórica e situa algumas das iniciativas considerando como educação popular a instrução elementar e como luta pela educação popular a luta em torno da difusão do ensino primário. A autora prossegue lembrando que a educação de adultos é tratada em conjunto. Ela é parte da educação popular, pois a difusão da escola elementar inclui as escolas noturnas para adultos que, durante muito tempo, foram a única forma de educação de adultos praticada no país (PAIVA, 2003, p. 57).

Ao apresentar um importante levantamento histórico sobre a educação de adultos no país, a autora mostra que, no Brasil, um aspecto sempre muito presente na justificativa dos apelos em favor de um sistema de ensino, ou de campanhas em favor da educação de adultos, era a importância atribuída à posição e ao prestígio do país no cenário internacional, no “concerto das nações”, onde os brasileiros desejavam vê-lo colocado “entre os países cultos” (PAIVA, 2003, p. 37).

Ao abordar a questão da educação popular no Brasil, Brandão (1984)²¹ lembra o trabalho pedagógico desenvolvido pelos jesuítas como sendo o embrião de uma educação popular no país. Além dos jesuítas, o autor destaca igualmente a ação de algumas missões

²⁰ Beisiegel justifica o uso da palavra “consciência” para designar que, já naquela época, entendia-se que a consciência da necessidade de educação era coisa que precisava ser explicitada no homem comum que, de algum modo, tratava-se já nesse período de conscientização. Embora ainda não soubessem que precisavam ser educados, os indivíduos deviam ser levados a terem consciência de suas exigências educacionais, mesmo quando este processo de conscientização implicasse um certo grau de coerção sobre as consciências (BEISIEGEL, 1986, p. 67).

²¹ Nesta obra, Brandão aponta a diversidade de situações e formas que a educação tomou ao longo do tempo. Nesse contexto o autor explora quatro sentidos da educação popular: 1) como a educação da comunidade primitiva anterior à divisão social do saber; 2) como a educação do ensino público; 3) como educação das classes populares; 4) como a educação da sociedade igualitária (BRANDÃO, 1984, p. 13).

religiosas dirigidas especialmente para filhos e filhas de senhores da Coroa e homens ricos da cidade ou do campo.

Tais iniciativas ganharam expressividade na década de 1870, principalmente a partir da segunda metade do século XIX quando grupos políticos, intelectuais, econômicos e eclesiástico envolvidos pelo pensamento liberal, formavam um bloco de ideias homogêneas em torno da escolarização para o povo, necessário à construção do Estado Nacional.

Com o tipo e o sentido do fomento da escolarização para todos, ofertada com as características acima descritas, Brandão (1984) aponta para um entendimento sobre educação popular, à época, como sendo os tipos e tempos de luta de políticos e intelectuais para que uma tal educação escolar fosse de algum modo estendida ao povo. Posteriormente, quando o Brasil começa a instituir o processo de um sistema escolar no país com a difusão do ensino elementar, Brandão faz referência a uma rede espontânea de pequenas escolas de primeiras letras, exercidas por professores leigos, muitos deles pouco mais do que “alfabetizados”. Nesse período surgem as primeiras iniciativas do ensino profissional por todo o Império que no entendimento do autor, durante muito tempo, foram os únicos lugares de uma educação escolarizada acima da “elementar”, como também a abertura de pequenas oficinas, as corporações de ofícios instituídas por associações, confrarias ou irmandades religiosas que se difundiam fora do domínio da educação escolar. No entanto, o autor sem desmerecer e reconhecer algumas iniciativas do passado o estudo por ele desenvolvido sobre educação popular e cultura popular abrange as ações desenvolvidas nas décadas de 60, 70 e 80 do século XX. Para ele a cultura popular foi pensada e afirmada como um fator de ação política entre os anos de 1960 e 1970, dando lugar a um novo e diferenciado vínculo de compromissos políticos com os movimentos populares. O autor destaca, também, que entre os anos de 1979 e 1980, ao longo dos governos militares e da abertura política, houve uma intensa associação entre a educação popular e os movimentos sociais, notadamente aqueles auto e alter identificados como movimentos populares (BRANDÃO, 2008, p. 31).

Diante do exposto, em torno das definições de educação popular e o que ela representa para a educação, é possível afirmar que existia educação popular no período Imperial? Se existiu, de que forma se deu e por quem ou quais atores foi idealizada? Conforme situa Costa (2007), é importante pensar essa possibilidade dentro da crítica a uma tradição do pensamento educacional de apagar as iniciativas anteriores aos movimentos que as representam.

A autora prossegue afirmando:

A educação popular no Império se constituiu uma preocupação cujas iniciativas foram geradas a partir das elites que após a emancipação política do Brasil houve uma preocupação com a formação do Estado Nação com destaque para o papel da educação nesse processo, como mecanismo do estabelecimento da normatização e bom funcionamento da sociedade (COSTA, 2007, p. 40).

Ao discutir o conceito de educação popular, Souza citada por Costa (2007, p. 41) ressalta que “a normatização também cria demandas às classes populares que geram lutas e estratégias para seu suprimento”. Nesse sentido, Souza apud Costa (2007) ao estudar as lutas populares por educação, nas primeiras décadas do século XX, em Campinas (SP), denominou de “vozes dissonantes” aquelas que concebem e conhecem outros objetivos para educação, diferente dos propostos pelas elites. A autora destaca as organizações do movimento operário que chegaram até mesmo a fundar escolas próprias.

No entanto, Costa (2007) chama atenção para a complexidade de encontrar organizações de confronto explícito com o projeto educacional das elites no Estado Imperial. A autora reconhece que há “vozes dissonantes”, porém de caráter mais individual, e é difícil acessar através das fontes, quase sempre oficiais. Cabe ao pesquisador ampliar e estar atento aos indícios de sua presença nos registros existentes. O historiador sabe que o documento é um vestígio e como tal não é uma verdade, como lembra Farge (2009, p.97) “[...] com raras exceções, o documento, o texto ou o arquivo não é prova definitiva de uma verdade qualquer, mas morro-testemunho incontornável cujo sentido deve ser construído em seguida por questionamentos específicos”.

Com base nesse pensamento é que se reporta aos estudos de Peres (2002), ao assinalar com sentidos mais largos para a compreensão em torno da educação popular no século XIX. Ao delimitar seu objeto de pesquisa sobre os cursos noturnos da Biblioteca Pública Pelotense, entre 1875 e 1915, a autora vai trabalhar com três categorias: a de classe, de grupo étnico e de gênero. Peres ressalta que o “popular” pode ser entendido como sujeito ativo nas relações de poder, dentro e fora do espaço escolar, ao afirmar:

A questão era: como descobrir se esses alunos atuavam em outros espaços de vida social pelotense? (...) Ocorreu-me a possibilidade de cruzar os dados disponíveis dos alunos com os participantes em associações populares, especialmente as carnavalescas, dramáticas, abolicionistas, e de classes (...) se a participação nas aulas dos cursos noturnos teve influência ou não sobre as idéias e atividades desses homens, é difícil afirmar, nem é minha pretensão com este estudo. Mas é certo que o domínio do código escrito foi condição básica para atuação, o engajamento e a luta de alguns alunos em entidades e movimentos populares (PERES, 2002, p. 28).

O trabalho da autora permite concluir que uma das principais razões para o incremento da escolarização popular foi corroborado pelas lutas sociais, nesse caso com a questão da Abolição da Escravatura. A legislação mais importante do período sobre a educação popular foi o decreto de 1878 que criou cursos noturnos. Tais cursos se expandiram no auge da discussão abolicionista.

Outro trabalho que acena com a possibilidade de atuação das classes populares ou da ação individualizada, porém inserida no contexto da classe popular na luta por direito à instrução, no Brasil Imperial, é o estudo realizado por Galvão e Soares (2004) que trazem algumas informações sobre as iniciativas destinadas à alfabetização²² de adultos na província de Pernambuco. Os autores registram uma experiência ocorrida em 1830 por Isidoro de Santa Clara, semi-analfabeto e mestre de obras de uma construção na Capunga (atual bairro Boa Vista de Recife). Entre os trabalhadores, Isidoro era o único que sabia ler, e no horário da sesta, lia alguns livros em voz alta para seus colegas. Galvão e Soares prosseguem

Movido por um sentimento altamente humanitário, Isidoro resolveu fazer todas as noites, em seu modesto casebre, aulas coletivas, ensinando as primeiras letras àqueles que desejavam ingressar nos intrincados caminhos da escrita. Esse grupo fundou em 1830, a Imperial Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco, tendo Isidoro como primeiro presidente. Cinco anos depois, a Sociedade passou a ter o nome de Liceu de Artes e Ofícios de Pernambuco (GALVÃO; SOARES, 2004, p. 34).

Não foi possível localizar outros trabalhos produzidos por Galvão e Soares sobre o funcionamento dessa escola e do próprio idealizador, Isidoro Santa Clara, sua biografia e com quem aprendeu a ler. Uma pergunta cabe: a iniciativa de Isidoro ensinar seus colegas a ler e a escrever estava pautada tão somente num desejo humanitário, ou pode-se auferir que já havia uma necessidade de melhoria das condições para a sua categoria enquanto classe trabalhadora? Onde encontrar elementos que possam desvendar esses aspectos?

Contrariamente à imagem produzida pela maior parte da historiografia da educação referente ao Império, a experiência de Isidoro possibilita pensar na história de

²² Quando se fala em alfabetização no período estudado neste texto (1870-1889) reporta-se ao sentido dado, à época, pelos intelectuais e homens públicos que defendiam o progresso da nação por meio das noções básicas sobre ler, escrever e contar que constituíam a base do progresso por onde somente um povo pode encaminhar-se ao porto da civilização. Para conhecer as concepções de alfabetização no Brasil, sugere-se a leitura das obras *Os Sentidos da Alfabetização* de Maria do Rosário Longo Mortatti (2000), na qual a autora apresenta as discussões em torno da questão dos métodos do ensino de leitura e escrita, resultantes das disputas entre métodos “modernos” e “antigos”. O referido estudo compreende o período de 1876 a 1994; e *Os Labirintos da Alfabetização – reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização*. Publicado pela editora Artes Médicas e autoria de Harvey J. Graff, tradução de Tirza Myga Garcia (1994).

outros sujeitos envolvidos na prática de escolarização não de “cima para baixo”, ou do ponto de vista da iniciativa da administração pública e o grupo que a compunha. Iniciativas como a de Isidoro, reivindicado-a de forma implícita, poderia visualizar um movimento da classe popular em prol da escolarização nesse período?

Na busca de respostas para essa indagação, concorda-se com Costa (2007) ao se referir às questões que começam a surgir quando o pesquisador procura, em suas fontes, as representações de educação popular no período imperial, solicitadas pelas próprias classes populares vão requerer, ainda, uma maior dedicação do campo da História da Educação. A autora enfatiza que tal esforço é, entretanto, fundamental para que possamos compreender mais a própria formação da sociedade brasileira, processo em que a escolarização formal ou as iniciativas exteriores ao sistema oficial cumpriram papel de grande relevância (COSTA, 2007, p. 43-44).

Com isso, procura-se, também, evidenciar como essas ideias circulavam na província de Alagoas e os seus desdobramentos em prol da escolarização para o povo.

Nesse retrospecto, considera-se oportuno fazer uma análise da situação da instrução pública primária no Brasil Império com base no relatório do Ministro do Interior do Império, João Alfredo Corrêa de Oliveira apresentado à Assembleia geral na 4ª sessão da 14ª legislatura²³. Observar, também, como foi se configurando na legislação brasileira no período do Império as legislações direcionadas a escola elementar que tiveram, em algumas delas, inserções sobre a educação de jovens e adultos por meio das aulas noturnas.

1.2 – Civilizar o povo: a escola como instrumento na construção e fortalecimento do Estado Imperial

Tornou-se consenso afirmar que o Estado brasileiro passou a ser construído ao longo do século XIX. Havia o desejo de colocar o Brasil rumo ao progresso, semelhante aos países, como a Inglaterra e a França, que serviram de referência para a nação brasileira, principalmente no que diz respeito aos ideais de “civilização”²⁴ e modernidade. Desenvolver o progresso material e intelectual da sociedade, transformando a “barbárie” em “civilização” era

²³ O relatório encontra-se disponível em <<http://www.crl.edu/brazil/ministerial>>

²⁴ O termo “civilização” aqui empregado significava moralidade, “bons costumes”, moderação e controle dos impulsos e paixões, abrangendo então o que anteriormente era comumente definido como “cortesia” ou “civildade” (MARTINEZ, 1997). Sobre os termos civilidade, cortesia, civilização e seus múltiplos significados na sociedade ocidental, consultar Elias (1994).

um dos objetivos preconizados pelo cearense Liberato Barroso, ao advogar a causa da instrução primária na qual concebia um motor de transformação social, principalmente na diminuição da criminalidade e conservação da ordem e da tranquilidade pública (MARTINEZ, 1997, p. 18).

Com isso, tentou-se criar um padrão de identidade brasileira tomando como parâmetro as condições de vida europeias. Para tanto, criaram-se diversas instituições sociais objetivando consolidar a nação, como as instituições educativas. Assim, o poder público passou a olhar a escola como instrumento de padronização e de controle social que possibilitasse a uniformização de valores, comportamentos e atitudes.

É com esse ideal de Estado/Nação que vai se consolidar e ampliar a ideia de um sistema escolar que possa dar conta da escolarização das camadas populares, em especial, a adulta, tida como “degenerada”, “ignorante” e “incapaz”.²⁵

Com a independência política em relação a Portugal (1822), a elite brasileira²⁶ teve como primeira missão substituir as instituições coloniais por outras mais adequadas a uma nação independente, porém não houve alterações nas esferas econômica e social do Brasil Império. Do ponto de vista do setor econômico, prevalecia o modelo escravista e a monocultura de exportação, aspectos que não se afinavam com uma sociedade que pretendia tornar sua gente civilizada.

Durante a maior parte de sua história, o Brasil foi um país escravista. Oriundos da África, os escravizados realizaram o trabalho necessário para manter a base da riqueza das elites. A utilização de mão de obra escrava se deu principalmente na economia açucareira, pois era necessária uma produção em grande escala para consumo da Metrópole portuguesa. Quanto aos grupos sociais, existiam dois: o primeiro formado por um pequeno e seletivo grupo de donos de terra e dos meios de produção, e o segundo composto por uma grande população de escravos e de homens livres em condições precárias de existência.

O pequeno grupo, com representantes nas assembleias provinciais e nos principais ministérios do Império, elaborou o projeto de construção da nação com base nas ideias liberais importadas da Europa, basicamente inspirado no liberalismo inglês e francês. Ao

²⁵ Todos esses adjetivos eram utilizados para qualificar a população adulta e analfabeta da virada do século XIX.

²⁶ A elite brasileira que tomou o poder em 1822 era composta por fazendeiros, comerciantes e membros de sua clientela ligados à economia de importação e exportação. Faziam parte, também, o clero, que sempre teve um papel importante na administração do Brasil e os funcionários públicos ou profissionais liberais: advogados, médicos, professores diplomados na Universidade de Coimbra ou em outra instituição europeia. Independente da condição profissional, a elite política do Brasil imperial estava unida por laços de família, amizade ou patronagem a grupos ligados à agricultura e ao comércio de importação e exportação, ao tráfico de escravos e ao comércio interno. Assim, a organização da Nação deu-se de acordo com os interesses desses grupos (VIOTTI, 2010, p. 133-134).

contrário do que ocorreu na Europa²⁷, o liberalismo brasileiro teve como desafio transformar a teoria em prática. Entretanto, passou-se a privilegiar, efetivamente, uma pequena minoria, pois os direitos definidos como universais, na prática, converteram-se em privilégios de uma minoria detentora de poder e propriedade. Nesse sentido, vale destacar a análise de Viotti sobre o liberalismo à moda brasileira:

No Brasil, os principais adeptos do liberalismo foram homens cujos interesses se relacionavam com a economia de exportação e importação. Muitos eram proprietários de grandes extensões de terra e elevado número de escravos e ansiavam por manter as estruturas tradicionais de produção e ao mesmo tempo se libertavam do jugo de Portugal e das restrições que este impunha ao livre comércio. As estruturas sociais e econômicas que as elites brasileiras desejavam conservar significavam a sobrevivência de um sistema de clientela e patronagem e de valores que representavam a verdadeira essência do que os liberais europeus pretendiam destruir. Encontrar uma maneira de lidar com essa contradição (entre liberalismo, de um lado, e escravidão e patronagem, do outro) foi o maior desafio que os liberais brasileiros tiveram de enfrentar. No decorrer do século XIX, o discurso e a prática liberais revelaram constantemente essa tensão (VIOTTI, 2010, p. 136).

Veiga (2005) lembra que o Brasil herdou traços do ponto de vista prático das matrizes portuguesas. A elite brasileira do século XIX apresentava traços profundos de mentalidade e comportamento senhorial e não burguês. O Estado brasileiro existia efetivamente para garantir os privilégios desses grupos mediante prática corriqueira de promiscuidade entre os bens públicos e os bens privados.

A princípio, o pensamento liberal mostrou-se totalmente compatível com os interesses das elites coloniais, pela insatisfação com a opressão fiscal e política praticada pelas metrópoles. Nessa fase inicial, os liberais brasileiros eram revolucionários no ordenamento político e conservadores em relação às questões sociais, a despeito das exigências feitas pela Inglaterra.

Em relação à escravidão, o Brasil permanecia no setor econômico com o modelo escravista e a monocultura de exportação. Os interesses pessoais da elite senhorial brasileira prevaleciam, em detrimento dos interesses universais da ideologia liberal e iluminista que eles preconizavam, e isso se refletia na própria legislação, que no entendimento de Viotti (2010),

²⁷ Na Europa, o liberalismo foi originalmente uma ideologia burguesa, vinculada ao desenvolvimento do capitalismo e à crise do mundo senhorial. As noções liberais surgiram das lutas da burguesia contra os abusos da autoridade real, os privilégios do clero e da nobreza, os monopólios que inibiam a produção, a circulação, o comércio e o trabalho livre. Na luta contra o absolutismo, os liberais defenderam a teoria do contrato social, afirmaram a soberania do povo e a supremacia da lei, e lutaram pela divisão de poderes e pelas formas representativas de governo. Para destruir os privilégios corporativos, converteram em direitos universais a liberdade, a igualdade perante a lei e o direito de propriedade (VIOTTI, 2010, p. 134-135).

com exceção de uns poucos indivíduos excêntricos, a elite brasileira não estava preparada para abolir a escravidão e tampouco compreendia a contradição entre liberalismo e Escravidão. A autora ressalta: “os que participaram da elaboração da Constituição Federal de 1824²⁸ preferiram silenciar sobre a escravidão, sequer mencionam a existência de escravos no país” (VIOTTI, 2010, p. 139).

Com a Independência, o Brasil fundou uma nova fase. Teve início uma diversidade de estudos e debates que revelam preocupações com a educação nacional. A princípio, parecia necessário dar maior atenção ao problema da instrução elementar, de forma imediata, a fim de ampliar a participação dos nativos nas atividades do Império, com o urgente preparo de quadros para a burocracia do novo Estado independente. A vinda da Família Real portuguesa, em 1808, já havia provocado a criação de escolas superiores e a preocupação com a oferta do ensino para as elites.

Nem toda a elite tinha interesse por estudo, no entanto a parcela ínfima da população rica sempre encontrou meios de aprender por meios particulares as primeiras letras e a prosseguir em seus estudos. Em relação ao resto da população, intensificou-se no país a preocupação com a educação dos pobres, dos excluídos, dos escravos, daqueles que, à época, eram chamados classes inferiores da sociedade. Assim, um pequeno grupo de políticos e intelectuais, que desejavam um Brasil civilizado e poderoso encarregou-se de fazer a defesa da necessidade de difundir a educação para a população. A educação escolar era vista como poderoso meio de fazer com que os mais pobres aceitassem a ordem social vigente.

Nos anos de 1870, a discussão em torno da escolarização foi reforçada por três fatores: a defesa da Abolição da Escravidão, a propaganda republicana e a formação do Estado brasileiro.

A constituição do Estado brasileiro não poderia ser consolidada com um contingente expressivo da população sem saber ler e escrever. Para construir uma nação forte, era preciso que ela estivesse alicerçada na moral, nos bons costumes, no desenvolvimento de uma mão-de-obra eficiente. No período imperial, era forte o apelo à moralidade, ao trabalho e aos bons costumes. Com isso o processo de escolarização foi muito valorizado como forma de se retirar o Brasil do atraso no qual se encontrava. “A crença no desenvolvimento e no progresso tomou conta do pensamento pedagógico da segunda metade do século XIX no Brasil” (PERES, 2002).

²⁸ Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 20 marc. 2011.

Nesse contexto, foram criadas as escolas noturnas para população adulta, especialmente para os homens porque a maioria dessas escolas foram a eles destinadas. Esse foi objetivo específico nesse período, para que o trabalhador pudesse atuar na indústria, nos serviços públicos, nas diversas atividades existentes nos grandes centros urbanos; assim cada vez mais importante se tornaria a sua escolarização, tanto para a vida econômica e política do país, quanto para o amoldamento dos costumes das classes inferiores consideradas “desviantes”. Tinha-se que transformar esses e os futuros trabalhadores em criaturas dóceis e espírito polido.

Nessa direção, o primeiro passo para consolidar esse processo era via escola. Escolarizar um grande contingente de crianças, jovens e adultos das classes populares para “incorporar” as ideias e desejos de um estado nascente nos moldes liberais. É nesse contexto que as escolas noturnas foram criadas e se expandiram em todo território brasileiro. Isso se refletiu nas legislações criadas no período. Com relação a elas, destaca-se como significativas para a compreensão do aspecto educacional do Império a Constituição de 1824, que determinava educação para todos, porém, isso não passou de uma inspiração legal. Conforme consta no Art. 92 da referida lei, o termo “cidadão” utilizado na Carta designa, na prática, “os indivíduos livres que possuem renda líquida anual de cem mil réis por bens de raiz, indústria, comércio ou empregos”. Somente esses têm o direito de participação política (Art. 92, item V)²⁹.

Mesmo com esse cenário desolador, perdurou por todo o período imperial (1822-1889) a Constituição de 1824, que teoricamente expressava os ideais iluministas em relação ao ensino, preconizando em seu artigo 32: “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” (CHIZZOTTI, 2005, p. 37). Do ponto de vista da legislação, a referida Constituição pode ser vista como um avanço, mas na sua operacionalidade não resolveu a situação da maioria da população, uma vez que se estabelecia, à época, como cidadãos brasileiros apenas os que tivessem nascido no Brasil (libertos ou livres). Assim, continuavam excluídos os escravos; logo, a maioria da população brasileira, proibindo-os de aprender a ler e a escrever.

Ainda, na referida lei, estava explícita a gratuidade de instrução para o ensino primário, porém, quanto à obrigatoriedade, nada ficou estabelecido. Isso nos faz concordar com Francisco Filho (2001, p. 56-57) ao afirmar: “a instrução pública gratuita para ensinar a ler e escrever ficou quase esquecida nas linhas mortas da Constituição de 1824”.

²⁹ Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm>

A Primeira Lei de Instrução Pública do país foi a Lei de 15 de outubro de 1827³⁰. Ela determinava que em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos haveria escolas de primeiras letras que fossem necessárias. O objetivo da lei era tornar efetivo o que a Constituição determinava em relação ao ensino no Brasil. A Lei de 1827 teve como prioridade a criação de escolas primárias nos lugares populosos. Com isso, qualquer cidadão poderia abrir uma escola de primeiras letras de meninos e meninas sem obrigação de exame ou licença autorizada. Essa prerrogativa demonstrava o descaso com o nível de instrução pública elementar no país. Para Sucupira

A lei de 1827 falhou, entre outras causas, por falta de professorado qualificado, não atraído pela remuneração irrisória que na maior parte das vezes não atingia o nível máximo fixado na lei. As escolas femininas ainda foram mais infelizes. Lino Coutinho, em 1832, não dá conta do funcionamento de 20 em todo o Império. A fiscalização pelas municipalidades, revista na lei, mostrou-se de todo inoperante (SUCUPIRA, 2005, p. 59).

Numa análise mais detalhada sobre a legislação de 1827, constata-se o quanto a instrução estava atrelada ao projeto civilizatório conduzido pelas elites, por meio da uniformidade política e social, visando à consolidação do Estado Nacional Monárquico. Isso se explica nos artigos 4º e 5º, ao se referir ao método de ensino que seria adotado em todas as províncias, cidades, vilas e lugares populosos: o método Lancaster. Por meio da lei de 1827, pode-se visualizar o conteúdo que os professores deveriam ensinar: ler, escrever, dominar as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, os princípios de moral cristã e de doutrina da religião católica e apostólica romana proporcionadas à compreensão dos meninos.

Vale ressaltar que a Lei de 1827 que regulamentou a instrução pública no Império, embora tendo pouco efeito prático, ela serviu como referência para legislações posteriores, criadas pelas províncias para regulamentar a instrução pública local. Com efeito, graças a ela algumas escolas foram fundadas nas províncias, “determinando um pequeno progresso, imediato do nosso ensino elementar” (PAIVA, 2003, p. 72). O texto da lei, no seu artigo 1º, não limitou o número de escolas de primeiras letras, estas seriam abertas sempre que necessárias. Essa prerrogativa foi fundamental para a abertura das escolas noturnas das províncias, pelo menos do ponto de vista do aparato legal que permitiu a criação de tais escolas pelos governos provinciais. A referida lei exigiu que os presidentes de províncias

³⁰ Disponível em: < <http://www.camara.gov.br>>. Acesso em: 20 marc. 2011.

fizessem levantamento das escolas, podendo extinguir as existentes em lugares pouco populosos e remover professores, encaminhando-os para outras escolas a serem criadas onde fossem mais bem aproveitadas. A lei de 1827 determinou a faixa salarial dos professores, com atenção às circunstâncias da população e dos lugares, além de garantir o ensino mútuo.

Entende-se que toda legislação reflete o pensamento de quem a elaborou e o jogo de poder que está por trás das relações de uma dada sociedade. Assim, apesar de a lei de 1827 ser do início do século XIX, estava em sintonia com o espírito do que marcaria o século XIX e parte do século XX, ou seja, difundir as “luzes”, garantindo em todos os povoados o acesso aos rudimentos do saber que a “modernidade” considerava indispensável para afastar a ignorância. Assim, para melhor difusão das “luzes” no sentido de atingir um número maior de pessoas, a legislação não foi o único instrumento para a sua viabilização. Nesse sentido, o método de ensino foi pensado de forma a atingir tal intento.

O método Lancaster, também denominado de ensino mútuo, método monitorial, estava em consonância com o espírito da época, e com ele se esperava acelerar a difusão do ensino, atingindo rapidamente, e com baixo custo, grande número de alunos. Na ótica de Saviani (2007, p. 128) “pela Lei das Escolas de Primeiras Letras, esse método de ensino, que já vinha sendo divulgado no Brasil desde 1808, tornou-se oficial em 1827, ensaiando-se a sua generalização para todo o país”. Para entender a exigência do ensino mútuo, é preciso contextualizar, mesmo que de forma sucinta.

Para atingir o objetivo de um país civilizado através do derramamento das “luzes” para toda população, em especial às classes menos favorecidas, surge, no início do século XIX, um novo método de ensino: monitorial ou mútuo. Até então, a escola que existia funcionava, na maioria das vezes, nas casas dos professores de primeiras letras, ou nas fazendas, em espaços precários e seguia o método individual³¹. Faria Filho (2010) assevera que esse método era, por excelência, o método da instrução doméstica, aquela que ocorria em casa, onde a mãe ensinava aos filhos e às filhas, ou, os irmãos que sabiam alguma coisa ensinavam àqueles que nada sabiam. Portanto, no entendimento de Faria Filho (2010), os alunos por ficarem sem o contato direto com o professor demandavam muito tempo, e isso ocasionava a indisciplina. O método individual não correspondia aos anseios da época, que buscava racionar o tempo, ensinando rápido e de maneira mais econômica, atingindo um

³¹ O ensino individual consiste em fazer ler, escrever, calcular cada aluno separadamente, um após o outro, de maneira que, quando um recita a lição, os demais trabalham em silêncio e sozinhos. O professor dedica poucos minutos a cada aluno. O emprego dos meios coercitivos garante o silêncio e o trabalho. Não existe um programa a ser adotado, e as variações, de escola para escola, são imensas (BASTOS, 1999, p. 96).

número maior de alunos. Nessas circunstâncias, o referido método foi duramente criticado.

Segundo o autor

Tais críticas, inicialmente, na Europa, no final do século XVIII e, posteriormente, no Brasil, nas primeiras décadas do século seguinte, deram lugar à experimentação de um novo método denominado lancasteriano ou mútuo. Sua elaboração inicial é atribuída ao educador inglês Joseph Lancaster, e tem como característica principal o fato de utilizar os próprios alunos como auxiliares do professor (FARIA FILHO, 2010, p. 141).

O método de ensino do inglês Joseph Lancaster (1778-1838) surgiu na Inglaterra, no final do século XVIII, e foi aplicado na Rússia, Suécia, Portugal, Chile, Peru, Brasil, entre outros países. Essa metodologia consistia no fato de um único mestre ser capaz de instruir até mil alunos, com ajuda de monitores, de modo que o aprendizado da escrita, leitura e contagem acontecessem num prazo estimado de oito meses. Esses monitores eram alunos mais adiantados e instruídos diretamente pelo mestre e que tinham em torno de dez a vinte discípulos para ensinarem. Esse procedimento possibilitaria o acesso mais rápido à instrução, com alcance a um número elevado de pessoas, com um baixo custo, conforme era proposto, constituindo-se, dessa forma, uma vantagem ainda mais por se considerar o fato da escassez de mestres, à época, e a necessidade de instruírem-se as classes mais baixas (BASTOS, 1999).

Lins (1999) lembra que, no início do século XIX, nada ou pouquíssimo se fez pelo ensino popular, e o advento da independência encontrou um grande contingente de analfabetos. A autora ressalta que com a permanência da Corte portuguesa no Brasil fomentou-se uma preocupação semelhante à que passou a ser exigida com o processo industrial em marcha: o ensino primário. De acordo com a autora a busca por soluções rápidas e eficientes tornou o Método Lancaster amplamente divulgado e aplicado nas províncias³².

³² Conforme Pierre Lesage (1999), o método de ensino mútuo foi amplamente divulgado e marcou a didática do século XIX de modo que não se pode estudar a história da pedagogia desse período sem fazer referência a ele. Para o autor foi graças a esse método que a questão escolar, pelo menos em nível institucional, tornou-se um problema nacional. Além de uma busca de método adequado para atingir o maior número possível de alunos, em pouco espaço de tempo, como era o pretendido à época, com o referido método ampliaram-se as perspectivas de desenvolvimento e de generalização do ensino elementar para as classes populares, incluindo, dessa forma, os cursos para adultos através das escolas noturnas. Bastos (1999), analisando o ensino mútuo no Brasil, enfatiza que o referido método é uma etapa da história da instrução pública e das escolas de primeiras letras no país, como parte do processo de incorporação das *modernidades* (destaque da autora) introduzidos no país. Para ela, a utilização desse método correspondia à proposta de difusão da instrução elementar às massas trabalhadoras pelas mesmas motivações que impulsionaram os ingleses e franceses: o baixo custo, com a função de transmitir rapidamente e com pouco gastos a todos os alunos os saberes e o saber-fazer indispensáveis àquele momento histórico. No entanto, a autora chama atenção para a necessidade de se ampliar e aprofundar os vestígios e sinais estudados e pesquisados para a melhor compreensão da história da escola elementar e do ensino mútuo no Brasil. Estudos de tal envergadura possibilitarão conhecer os métodos de ensino aplicados nas escolas de primeiras letras tanto para crianças como para jovens e adultos, à época, inclusive estudos regionalizados relativos a cada província que permitam avaliar a expansão e difusão do método; a análise da questão docente e sua aplicação nas aulas noturnas (BASTOS, 1999, p. 116).

As escolas noturnas criadas no Império seguiam os mesmos métodos de ensino dado nas escolas diurnas, e o método Lancaster era compatível com o ensino que deveria ser dado aos adultos. Lins (1999) reporta-se aos discursos de Hipólito da Costa Furtado de Mendonça sobre o método Lancaster, quando ele faz a crítica ao método no sentido de que “ele não garante que todos possam ser médicos, matemáticos, juristas e outros afins; permite, porém, a todos os homens, uma base de conhecimentos sem interferir na divisão social do trabalho, que capacita a maior parte da sociedade a ocupações ordinárias da vida”.

Nesse sentido, o método Lancaster atenderia aos objetivos da escolarização para as classes inferiores, em especial para a classe de trabalhadores. No entendimento de Lins (1999), “o método Lancaster irá representar no século XIX uma proposta redentora para a classe operária, para os setores da produção que carecem de um operariado dócil, disciplinado e que possua os conhecimentos rudimentares da leitura, escrita e aritmética”.

A maior preocupação em adotar esse método de ensino era a possibilidade de expansão e vulgarização da escola:

O novo método de educação que nos propusemos a explicar tem em vista três grandes vantagens: 1) abreviar o tempo necessário para a educação das crianças; 2) diminuir as despesas das escolas; 3) generalizar a instrução necessária às classes inferiores da sociedade (FARIA FILHO, 2010, p. 141).

Assim, foi sendo implantado nas províncias do Império esse método de ensino através dos textos legais, a exemplo da Lei de 15 de outubro de 1827. No entanto, Faria Filho ressalta que nas discussões e nas experiências que se foram organizando, foi-se constatando a inviabilidade do método mútuo. Para o autor:

O método mútuo não vingou primeiro porque não foram produzidas as condições materiais fundamentais para que tais escolas funcionassem: não havia espaços adequados, faltavam os materiais didático-pedagógicos para os alunos. Em segundo lugar, alegava-se que os professores não eram formados para a realização do ensino segundo preconizava o método e que, além disso, a inexistência de instituições que cuidassem da formação de tais professores era um grande limite à realização dos propósitos reformistas (FARIA FILHO, 2010, p. 142).

Craveiro Costa (1931) ressalta que, apesar da Lei de 15 de outubro de 1827 impor ao Estado a responsabilidade da regulamentação e difusão da instrução elementar para meninos e meninas, em Alagoas nada se fez. Isso só ocorrerá mais adiante, posteriormente à

reforma constitucional de 1834, quando se outorga às Assembleias provinciais a faculdade de legislar sobre o ensino primário e secundário em todo o Império brasileiro.

Na busca pela materialidade de documentação que ateste a aplicabilidade do método Lancaster na província de Alagoas, encontra-se referência ao tema no texto de Lins (1999, p. 91) no qual a autora afirma que, na correspondência da Instrução Pública, os mapas de Aulas Públicas de Primeiras Letras, que vão desde 1836 a 1872, são fiéis às instruções propostas no método Lancaster respaldado na Carta da Lei de 1827. Estudo recente sobre Alagoas dá conta de que esse método de ensino foi aplicado nas escolas de primeiras letras. Pauferro (2010), na sua dissertação de mestrado, ao tratar da inspeção escolar como forma de controle do trabalho docente em Alagoas, no período de 1840 a 1889, constatou, através do relatório do diretor geral de instrução pública, Tomaz Espíndola, referências sobre o método mútuo, bem como nos mapas dos alunos da aula de ensino mútuo na Cidade das Alagoas, atual Marechal Deodoro, referente ao ano de 1843 (PAUFERRO, 2010, p. 72).

Em 1834, com a descentralização administrativa por meio do Ato Adicional de 1834, a instrução pública primária e secundária ficou a cargo das províncias e consolidou o que já vinha sendo praticado: o ensino superior para a administração nacional. Ou seja, de um lado, o governo central se ocupava da instrução da elite, do outro, as províncias cuidariam da educação pública primária.

Com a descentralização administrativa do ensino, as Assembleias provinciais encarregaram-se, conforme consta no artigo 10, § 2º, do direito de legislar sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, excluindo de sua competência as escolas superiores, advindo assim dois sistemas de ensino paralelos, o provincial e o geral. O Governo Central reservou-se a incumbência de ofertar a educação das elites. As províncias, por sua vez, carentes de recursos de toda ordem, pouco realizaram em favor da instrução popular, que se desenvolveu precariamente, durante todo o Império, seja a escolarização ofertada para crianças quanto para os jovens e adultos³³.

³³ O que se pode perceber é que tanto o método Lancaster quanto o Ato Adicional de 1834 foram instrumentos que fizeram parte das políticas educacionais da época cujo propósito era diminuir os gastos do poder público e difundir a instrução elementar para o povo, preconizada pelos ideais liberais. Segundo Martinez (1997), a maior parte dos estudiosos da história da educação brasileira ao abordar os projetos e as reformas educacionais no século XIX, não cansaram de repetir que os numerosos “discursos” se esvaziavam na prática e nos momentos de concretização das medidas decretadas pelas leis ou imaginadas pelos dirigentes imperiais. A autora afirma que na realidade o liberalismo que impulsionava os “discursos” em prol da educação pública seria um instrumento utilizado para “encobrir” os verdadeiros interesses daqueles que os proferiam. O pano de fundo que produziria tal “disfarce”, o qual serviria para estabelecer as distâncias imprescindíveis entre o “falar” e o “fazer”, seriam os interesses da economia agroexportadora, baseada na escravidão africana (MARTINEZ, 1997). Nesse sentido, a interpretação do liberalismo brasileiro tornou a escola do povo uma preocupação efetivamente mínima, portanto, compreende-se a quantidade de analfabetos no Brasil no final do século XIX e adentra-se no século seguinte.

O Regulamento de 1854, que regulamentava a instrução primária e secundária do Município da Corte, tinha como maior preocupação o ensino primário, as províncias deviam espalhar escolas primárias em todos os pontos em que fosse necessário, estabelecer a obrigatoriedade da frequência a essas escolas, determinando multa aos faltosos. Em relação ao ensino para adultos, o referido regulamento é o primeiro no período Imperial a fazer menção ao público adulto.

Para Paiva (2003):

O Regulamento de 1854 fazia referência direta à educação dos adultos estabelecendo que “quando uma escola do segundo grau tiver dois professores, serão estes obrigados, alternadamente; por mês ou por ano, a ensinar as matérias de instrução primária, duas vezes por semana, nas horas que lhes ficarem livres, ainda que seja em domingos e dias santos; aos adultos que para esse fim se lhes apresentarem. O governo poderá incumbir esta tarefa mediante uma gratificação, que será marcada para cada discípulo, ao pároco ou só segundo coadjutor nas paróquias em que não estiver estabelecido o ensino do segundo grau. No caso de escusa da parte destes, ou não se podendo verificar qualquer circunstância à providência mencionada, poderá ser incumbido daquele ensino, nos domingos e dias santos, o professor do primeiro grau ou algum professor particular que se queira encarregar, com a referida gratificação”. (PAIVA, 2003, p. 463).

Apesar de identificar uma primeira preocupação explícita com a escolarização de adultos no Brasil, pelo menos do ponto de vista legal, tal direito estava assegurado. Com base na avaliação de Paiva, observa-se o descompromisso por parte do poder público na sua efetivação. Uma das evidências desse pouco interesse estava na não sequência das aulas, regra geral, ministradas por mestres que ganhavam uma pequena gratificação. O funcionamento das classes de ensino primário para adultos estava condicionado à disponibilidade e vontade dos professores. A inconstância das aulas seria mais um elemento que se somaria à diminuição da frequência dos alunos, já baixa, em razão de serem adultos e enfrentarem durante o dia jornadas exaustivas de trabalho. Nesse contexto, pode-se deduzir que as aulas para adultos não tinham uma identidade própria. A preocupação maior daquele Regulamento foi com o ensino primário. Ele estabeleceu a obrigatoriedade da frequência a essas escolas, determinando multa aos faltosos.

O legal e o real, em termos de instrução pública, estavam tão dissociados no Império que o próprio ministro Couto Ferraz informa, em relatório de 1855, que a instrução pública elementar era oferecida a 1.500 escolas e atingia 61.700 alunos. Somados a esses o

contingente dos cursos particulares, tem-se que o ensino elementar, em 1855, não atingia 80.000 alunos³⁴. Com base nos dados do ministro Couto Ferraz, conclui-se que, há pouco mais de um século, o Brasil não atendia pelo ensino público e privado nem mesmo a 9% da população escolar calculada sobre os habitantes livres.

Além dessa situação, como tornar efetivo o cumprimento do preceito da obrigatoriedade, se havia ausência de prédios escolares públicos, professores habilitados e condições de vida apropriadas para o povo frequentar a escola?

Vale ressaltar que as preocupações do governo se direcionavam, prioritariamente, para consolidar o domínio político da burguesia nacional, ou seja, a “monarquia burguesa”, que saía abalada das turbulências do período de Regência. A educação, nesse contexto, era assunto de segundo plano.

Merece atenção o Relatório de 1871, do ministro João Alfredo Corrêa de Oliveira³⁵, que criticava a falta de continuidade administrativa para adaptar a educação às características regionais, recomendando o ensino profissional e a fundação de bibliotecas públicas populares, além de defender a implantação de uma reforma que, dentre outros objetivos, cuidasse da realização da ideia do ensino obrigatório, estabelecida no Regulamento de 1854 (MARTINEZ, 1997).

Esse conjunto de leis teve um impacto muito forte para a instrução pública, principalmente para regulamentar as escolas e/ou aulas noturnas que aconteciam em todo o país e direcionaram a legislação das províncias, como se verá adiante.

No relatório de 1872, referente ao balanço do ensino público nas províncias, o Ministro do Interior João Alfredo Corrêa de Oliveira apresenta algumas particularidades: durante o ano de 1869 e 1871, houve um aumento no número de escolas públicas e particulares do ensino primário e secundário de ambos os sexos. O ministro destaca a criação das escolas noturnas nas províncias de Alagoas, Pernambuco, Sergipe, Rio de Janeiro, Maranhão e São Paulo, por iniciativa do poder público, como também, pela iniciativa particular por “esforço de cidadãos”. Ressalta a educação profissional e da infância desvalida para o sexo masculino através do Colégio Educandos dos Artífices nas províncias do Amazonas, Maranhão e Piauí, e as aulas e oficinas da Associação dos Artistas Mecânicos de Pernambuco. Quanto à educação feminina, ressalta a criação dos asilos instituídos pelo padre

³⁴ Relatório de 1855 do Ministro do Império, Luiz Pedreira Couto Ferraz, apresentado à Assembleia Geral Legislativa. Disponível em <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1728>>. Acesso em: maio de 2011.

³⁵ O relatório do ministro faz um panorama da situação da instrução pública no Império, especialmente estimulando difusão do ensino elementar para o povo, inclusive a criação de cursos noturnos. Determinação condizente com os propósitos de civilização, progresso e modernidade, pelo menos nos discursos dos ideais liberais da época.

José Antonio de Maria Ibiapina³⁶ e por Frei Caetano de Messina na província de Pernambuco. Destaca, ainda, a Casa dos Educandos do Ceará, o Colégio Nossa Senhora do Amparo do Pará, o Asilo de Santa Leopoldina no Rio de Janeiro e o seminário da Glória, em São Paulo.

Nesse relatório, João Alfredo Corrêa Oliveira evidencia a importância da criação de bibliotecas populares nas províncias da Bahia, Pará, Amazonas e Maranhão. Em algumas cidades, foram criadas legislação específica para aberturas das bibliotecas, a saber: a de Penedo (AL), aberta pelo professor público de escola noturna, Júlio Cesar Leal; a da cidade de Santos, Bananal e Sorocaba (SP); e na capital de Goiás (RELATÓRIO MINISTRO DO INTERIOR, 1871).

Apesar de o ministro demonstrar de forma “positiva” a situação do ensino no Brasil, à época, a maioria da população não tinha acesso à escola. As poucas que existiam funcionavam de forma precária, tanto nas condições de infraestrutura quanto nas condições pedagógicas. Os problemas se multiplicavam: a falta de formação do professor, a ausência de livros didáticos, a ineficácia dos métodos de ensino, como se verá mais à frente. Em relatório do ano anterior, criticava a situação em que se encontrava o ensino no Município da Corte e nas demais províncias brasileiras. O ministro sugeria que se envidassem esforços no sentido de se “estender a instrução elementar”. A alegação era de que o número de escolas gratuitas era insuficiente em relação à extensão territorial e populacional do país, que não permitia o alargamento da instrução “entre as classes pobres, tanto quanto devia, nem que seja suficiente a que recebida” (RELATÓRIO MINISTRO DO IMPÉRIO, maio de 1871).

Martinez (1997) destaca que o pensamento de João Corrêa insinuava que o Brasil não correspondia ao “grande movimento da civilização moderna”. O ministro conclamava para uma ação mais efetiva não somente por parte dos governos provinciais em relação à escolarização dos pobres, mas principalmente das iniciativas particulares que poderiam receber uma subvenção do governo para sua manutenção. A autora afirma:

O próprio ministro João Alfredo dirigiu-se aos Presidentes das Províncias recomendando o estabelecimento de escolas primárias utilizando, para tal fim, os recursos sobre o desenvolvimento da Instrução Pública. Em relação à educação das crianças pobre e à criação de cursos noturnos para adultos, houve iniciativas no Maranhão, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará e Rio de Janeiro (MARTINEZ, 1997, p. 28).

³⁶ Para conhecer a atuação do Padre Ibiapina no nordeste brasileiro, consultar a obra *A Pedagogia Feminina das Casas de caridade do Padre Ibiapina* (MADEIRA, 2008).

No relatório de 1872, João Alfredo Corrêa de Oliveira elaborou um quadro sobre a situação do ensino primário das províncias brasileiras. Segundo o relatório, existiam, em 1871, no território brasileiro, 3.591 escolas, sendo 2.313 do sexo masculino e 1.178 do sexo feminino. Das escolas masculinas, existiam 28 escolas noturnas, sendo uma em Alagoas, onze na Bahia, oito em Pernambuco, seis no Rio de Janeiro, uma no Rio Grande do Norte, outra em Sergipe, além da que havia na província do Pará da qual o ministro ignorava o número de matriculados.

Quadro 1 – Escolas Públicas de Instrução Primária nas províncias brasileiras – 1871

Província	Sexo Masc	Sexo Fem	Total de escolas de primeiras letras	Escola noturna
Alagoas	70	48	118	1
Amazonas	25	8	33	
Bahia	223	60	283	11
Ceará	138	83	221	
Espírito Santo	50	14	64	
Goiás	46	26	72	
Maranhão	73	44	117	
Mato Grosso	18	6	24	
Minas Gerais	473	81	554	
Pará	84	47	131	
Paráíba	75	29	97	
Paraná	54	26	80	
Pernambuco	184	138	322	8
Piauí	39	21	60	
Rio Grande do Norte	51	20	71	1
Rio de Janeiro	196	155	351	6
Santa Catarina	52	41	93	
São Paulo	266	160	426	
São Pedro do Rio Grande do Sul	156	90	246	
Sergipe	75	51	126	
Total				27

Fonte: Relatório do Ministro do Império de 1872. Disponível em <<http://www.crl.edu/brazil/ministerial>>. Acesso em: 10 maio 2011.

Esses dados não são animadores quando se leva em consideração o número populacional do país ou de uma localidade, em particular, a exemplo de Alagoas. Em 1870, o Brasil tinha uma população estimada em 9.834.000³⁷. No período, Alagoas apresentava

³⁷ Disponível em <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 10 maio 2011.

oficialmente uma população de 250.000 livres. Apenas 5.234 pessoas se encontravam nas escolas, conforme dados constados no relatório do presidente da província de 1871.

Ao traçar a trajetória do analfabetismo no Brasil, Ferraro (2009) adverte que, em se tratando do levantamento educacional da população, para o IBGE, a única característica que é investigada em todos os censos é o “saber ler e escrever”. O autor enfatiza que essa delimitação tem um valor estratégico, quando se trata de retroceder para antes do Censo de 1940. Sendo assim, o desenvolvimento do ensino público pelas autoridades provinciais e do governo central tomaram como parâmetro o número de escolas e de alunos matriculados. Apesar de reconhecer outros aspectos – formação do professor, estrutura e funcionamento das escolas – o que na realidade contava para esses administradores relacionava-se ao aspecto quantitativo.

Esses dados, confrontados com o relatório do ministro João Alfredo Corrêa, confirmam o apelo em prol da escolarização do povo, tão exaustivamente debatido na década de 1870.

Aquele documento oficial também faz referência ao gasto das províncias com o ensino público, no exercício 1870-1871. Alagoas apresentava uma receita de 679:974\$870, sendo 120:720\$000 gastos com instrução pública, ou seja, pouco menos da 5ª parte de sua renda, ficando atrás da província da Bahia (279:694\$500); Ceará (158:890\$000); Paraíba (136:393\$333) e Pernambuco (370:717\$339).

Na segunda metade do século XIX, a instrução e a educação do povo, como comumente se referiam os políticos e intelectuais, à época, emergiu com intensa mobilização em prol da construção do Estado/Nação. Perpassado pelos ideais iluministas, os discursos das elites brasileiras – política, eclesiástica, intelectual e econômica – defendiam a escola primária elementar para todos os cidadãos, inclusive para as classes populares.

Caracterizada como uma época de constituição do Estado, legislação e estabelecimento de obrigatoriedade sociais, políticas, econômicas e culturais provocadas pelas revoluções Industrial e Francesa, ocorridas no final de século XVIII, a situação na qual se encontrava a instrução pública era vista como um entrave ao projeto de constituição de uma Nação, com identidade própria após Independência de Portugal (1822).

Porém, apesar de haver o discurso em todo território brasileiro em prol da difusão das luzes, esses debates não eram consensuais. Muito pelo contrário, esse movimento constituiu-se numa série de confrontos e embates em torno das propostas e projetos educacionais, objetivando a escolarização popular. O projeto “civilizador” do Estado Imperial inseria-se no contexto das lutas e embates políticos entre “luzias” e “saquaresmas”, liberais ou

conservadores lutavam para que prevalecessem suas visões de mundo e ideias políticas e sociais, às vezes estabelecendo alianças e conciliações nos discursos e práticas (MARTINEZ, 1997, p. 20). Segundo a autora

Somente a partir da compreensão e do reconhecimento das diferenças, contradições, divergências e convergências possíveis entre as posições políticas e intelectuais é que poderemos compreender os significados, os objetivos e os limites das propostas educacionais da chamada “geração 1870”.

Na visão das elites dirigentes do país, a ignorância da maioria da população impossibilitaria o desenvolvimento do Brasil que, apesar de ter uma economia voltada para agricultura, começa de forma incipiente os primeiros passos rumo ao processo de industrialização. A situação dos escravos libertos que ficavam à solta, perambulando pelas ruas sem ter o que fazer, a construção das ferrovias que cresciam acompanhando a expansão da lavoura cafeeira, o aumento populacional, o surgimento do trabalho livre em oposição ao trabalho escravo, o crescimento dos centros urbanos e a presença dos imigrantes estrangeiros (VIOTTI, 2010), tudo isso eivado pelo avanço das ideias positivistas e liberais era motivo de preocupações no sentido de se colocar o Brasil no rol dos países cultos.

Este cenário efervescente não correspondia com a falta de escolarização da maioria da população que, de certa forma, além de entravar o desenvolvimento da Nação, também preocupava as elites dirigentes, com a ausência de tranquilidade e normalidade do país. A difusão da instrução primária era encarada como um instrumento político de controle das massas via escola como possibilidade de disciplinar os indivíduos e padronizar os comportamentos, isso não apenas no Brasil, mas nas nações que se consolidavam. O objetivo era que a escola fosse a instituição responsável para “adaptar” o cidadão ao meio, de acordo com o modelo proposto pelo Estado.

Assim, a escola nasce com a formação do Estado, e a palavra de ordem era civilizar. Isso significava, naquele momento, para as autoridades e senso comum, atingir certos parâmetros de modernização e moralização que equiparasse o Brasil às sociedades civilizadas da Europa ocidental e aos Estados Unidos (COSTA, 2007, p. 47)

Nesse sentido, é comum se localizar no Brasil Oitocentista discursos de exaltação à missão civilizadora da escola. No entanto, a instrução não se deu de forma homogênea, e o poder público não lhe forneceu condições para que ela se efetuassem, possibilitando, dessa forma, uma rede de instituições particulares que promovessem o ensino no país. Aliada às necessidades de formação da Nação, surgem as associações beneméritas de cunho

filantrópico, a iniciativa isolada de alguns professores, as agremiações religiosas, entre outros, com intuito de alavancar o país rumo ao desenvolvimento mental e social do Brasil. Preparar o adulto com os rudimentos da leitura e da escrita era colaborar para o progresso da nação, por inculcar nele o gosto pelas letras e pelo trabalho, para que atuasse em seus ofícios diante da demanda que o progresso exigia, não somente material, mas capaz de reformar costumes, hábitos, valores e comportamentos.

Assim, a educação no Brasil, no final do século XIX, embevecida pelo discurso da civilidade, da moralidade, da liberdade, do progresso, da modernidade, da formação da sociedade brasileira, da positividade do trabalho braçal, impulsiona a abertura de cursos/aulas noturnas para adultos (PERES, 2002).

É a partir desse contexto e da ação de alguns intelectuais da época que fundaram as aulas noturnas que se conhecerá a gênese das escolas noturnas de primeiras letras por todo o país. Acompanhar como foi seu desenvolvimento e as razões para tal é o propósito deste trabalho através da normatização de sua criação e sustentabilidade.

CAPÍTULO II – ESCOLA PARA O POVO: AS ESCOLAS NOTURNAS NO CENÁRIO INTERNACIONAL E NACIONAL

Conforme demonstrado anteriormente, foram encontradas na legislação escolar do Império referências à instrução elementar para adultos. Este é um aspecto importante deste trabalho porque, de uma forma ou de outra, o estabelecimento de regras para o funcionamento das escolas noturnas estimulou iniciativas particulares nos mais diversos setores sociais, como será visto mais adiante.

Considera-se oportuno fazer um breve tratamento histórico sobre a fundação de escolas noturnas no âmbito internacional por duas razões: primeiro, pela ausência de uma bibliografia internacional a respeito do tema; segundo, porque se entende que a legislação educacional brasileira estava profundamente relacionada com as regulações de países como França e Inglaterra. Assim, a instituição de escolas noturnas no Brasil não nasceu de uma mera ação espontânea dos nossos intelectuais, e sim emergiu de um movimento nacional que tinha como questão fundamental a construção do Estado nacional desejoso de igualar o Brasil aos países europeus que, à época, já se consolidavam como Nação, a exemplo dos já mencionados, especialmente no que se refere aos ideais de civilização e modernidade.

É justamente por buscar compreender a criação das escolas noturnas no Brasil Imperial que se deve inseri-las num contexto amplo de formação do Estado- Nação para além das fronteiras brasileiras. Um apoio importante para tal intento amparou-se nos estudos de Paschoal Lemme (1940).

2.1 As escolas noturnas no cenário internacional

O histórico da escola para o público adulto no Brasil teve suas definições e modelos com base na fundação de escolas noturnas no âmbito internacional. Com isso, pode-se afirmar que o desejo de instruir aquela população não nasceu tão somente do interesse individual de grupos particulares, “beneméritos” e da esfera do poder público, sem que houvesse também uma demanda ocasionada pelas transformações políticas, econômicas e sociais, desencadeadas em diversas partes do mundo (LEMME, 1940).

Na obra *Educação Supletiva. Educação de Adultos*, Paschoal Lemme apresenta no capítulo Fundamentos Sociais e Evolução da Educação de Adultos um panorama

internacional da educação de jovens e adultos. Publicada em 1940, pelo *Jornal do Commercio*, o conteúdo dessa obra ainda é pertinente e atual, no que diz respeito aos conceitos e ideias sobre a educação desses sujeitos. Ele fornece subsídios sobre aquela modalidade de ensino, cujo teor revelou-se como primeira publicação a respeito no Brasil. Como antecipado, a produção teórica no Brasil sobre esses indivíduos surge e ganha corpo somente a partir das campanhas de 1947, por força da Constituição de 1934.

Do ponto de vista internacional, os primeiros registros sobre a educação de adultos datam do século XVI, especificamente nos países protestantes, como Inglaterra e Dinamarca, através da difusão das escolas de 'ler e escrever'. Segundo Tebcherani (2001, p. 40), o ensino se baseava na leitura da Bíblia e tinha por finalidade dar aos pobres padrões morais com o objetivo de preencher a juventude. Sua difusão baseava-se em convicções éticas e religiosas.

Na Espanha, a educação de adultos deu-se de forma assistemática até o século XVIII. Foi a partir do século XIX, que se organizou em diversas instituições com a preocupação pela formação profissional, física e cultural. Ainda sobre aquele país, Di Pierro (2000) afirma que “os primeiros registros legais relacionados à educação de pessoas adultas ocorreram na transição do século XVIII para o século XIX, período marcado pelo embate político e cultural entre o liberalismo, a restauração monárquica e os movimentos operários nascentes”.

Influenciados pela Revolução Francesa e pelo Iluminismo, os liberais reformistas centralizaram em suas propostas de reforma a instrução pública como instrumento de progresso econômico e cultural, advogando uma educação elementar comum, postulada nos saberes técnicos. No período, os ideais reformistas prevaleceram. A educação saiu dos domínios da Igreja para o Estado, proporcionando uma certa expansão do ensino público. No início do século XIX, a instrução pública foi declarada como direito universal em qualquer idade. No campo educacional relativo aos adultos, Di Pierro (2000) destaca a lei espanhola de Instrução Primária, de 1838, que atribuía ao governo a conservação e fomento das escolas de adultos, às quais deveriam dirigir-se aqueles que tivessem superado a faixa etária dos 6 aos 13 anos. Conforme a autora, a Lei Moyano de 1857 “institui o ensino obrigatório dos seis aos nove anos de idade, gratuito nas escolas públicas, fomentando a educação de adultos no período noturno e aos domingos” (p. 235).

Quanto ao ensino superior voltado para esse grupo social, havia uma resistência, sobretudo por se manterem sob a égide da Igreja Católica com o apoio e aliança absoluta da Monarquia. Assim, restou aos liberais construir novas instituições educativas que pudessem

dar conta da promoção e renovação educativa que se pretendia para aquele grupo social. Para tanto, foram criados institutos, ateneus e as Sociedades de Amigos do País.

Conforme Di Pierro (2000), com a restauração absolutista de 1874, foi suprimida a liberdade de ensino instituída pela revolução de 1868³⁸, o que levou alguns acadêmicos a serem expulsos das universidades. Diante de tal situação, os intelectuais liberais espanhóis constituíram a Instituição Livre Ensino. Apesar de ter caráter universitário, promovia cursos rápidos de divulgação científica, dirigidos às camadas populares e foi matriz de uma diversidade de experiências de difusão de uma educação laica e popular, como a Associação para o Ensino da Mulher, o Museu Pedagógico, a Junta para Ampliação de Estudos e as Universidades Populares. Com o advento do sindicalismo operário, composto por correntes anarquistas e socialistas, provocou no final do século XIX a criação das primeiras escolas operárias, casas do povo e ateneus populares, aos quais, segundo Di Pierro, “a Igreja Católica criou academias cívicas gratuitas para trabalhadores, escolas dominicais e noturnas vinculadas aos Patronatos da Juventude Operária e aos Círculos Operários de Assistência e Educação” (p. 236).

Na Espanha do século XIX, a educação de adultos nas escolas públicas teve como objetivos prover ou completar a escolarização básica e profissional da população jovem. Caracterizou-se, segundo a autora, pela transposição dos conteúdos, materiais e métodos da educação primária destinada às crianças. Em relação à educação de jovens e adultos na Espanha, a autora conclui:

O precário ensino noturno ou dominical era ministrado por professores voluntários ou sub-remunerados, cansados e desmotivados com seus alunos. O número de escolas para adultos era reduzido e sua expansão obedeceu a um ritmo lento. A população espanhola chegou ao final do século XIX com índices de instrução inferiores à maior parte dos países europeus, especialmente entre as mulheres, já que a co-educação só seria praticada após 1932 e o número de escolas femininas era reduzido (DI PIERRO, 2000, p. 237).

A condição de oferta escolar noturna espanhola não diferia da brasileira no período estudado, tampouco o método aplicado para esses sujeitos; este consistia em aplicar

³⁸ De 1833 até 1868, a Espanha viveu as Guerras Carlistas, uma disputa interna pela sucessão do trono. A Revolução final de 1868 é chamada "*a Gloriosa*", que acabou com o reinado de Isabel II por descontentamentos com sua administração. A revolução de 1868 significou o começo de um período democrático numa Espanha tão sacudida por movimentos Liberais e Nacionalistas, durante grande parte do século XIX. Disponível em < <http://www.sedrez.com/sedrez/html/origens.html>>. Acesso em: 15 jun. 2011.

ao adulto os conteúdos e metodologias destinadas ao público infantil, e não contava com um corpo de docentes preparados para assumir aquele grupo social³⁹.

Ainda no percurso da gênese da educação de adultos na Europa, Federighi e Melo (1999, p 13) corroboram afirmando que:

[...] as primeiras medidas a favor da Educação de Adultos nasceram na Noruega, durante a primeira metade do século XVII. No final da primeira metade do século XIX, iniciaram-se os primeiros estudos históricos de Educação de Adultos, no Reino Unido; uma prática que tinha sido exportada além-mar, muito antes da independência dos Estados Unidos, onde ocorreu uma transferência legislativa no final da era Elizabetiana. Em Espanha, tal como noutros países da Europa Mediterrânica, foi preciso esperar pelo século XIX para se registrarem as primeiras manifestações.

Assim, nesse sentido a educação de adultos no mundo ocidental é um campo teórico-prático que remete ao *Ancien Regime*, ao período em que antecede à Revolução Francesa. De acordo com Lemme, os primeiros vestígios de ensino para esse público começou no início do século XVIII, na Inglaterra (1730), nas escolas dominicais, frequentadas tanto por crianças como por adultos. Na sua maioria, tais escolas eram ligadas a corporações religiosas que tinham um programa restrito à alfabetização, destinado prioritariamente às classes operárias (LEMME, 1940, p. 12). Na obra, observa-se que, da Inglaterra, esse movimento expandiu-se para a Europa Ocidental e a América do Norte. Em diversos países, os rudimentos de alfabetização ofertados foram evoluindo para o tipo de cursos de instrução profissional e da prática de ofícios e indústrias.

As revoluções Industrial e Francesa ajudaram a provocar mudanças profundas nas relações sociais, a exemplo da hegemonia de uma nova classe social, a burguesia, que veio a assumir gradativamente o poder político e a direção ideológica do Ocidente. O incremento industrial requeria uma classe trabalhadora qualificada, e a Revolução Francesa e os seus princípios de igualdade e liberdade estenderam-se para o campo cultural. Nesse contexto, almejava-se uma instrução laica e liberal que dignificasse o trabalho e preparasse o novo

³⁹ No século XX, essas dificuldades foram superadas, principalmente pela influência do contexto europeu e internacional através das Conferências Mundiais de Educação de Adultos convocadas pela Unesco. Na Espanha, esse tipo de influência ganhou visibilidade a partir da queda do regime franquista. As Universidades Populares oriundas dos fins do século XIX, que tinham sido extintas com a ditadura franquista, ressurgiram em 1970 por iniciativa social, impulsionadas pelo apoio de administrações locais progressistas que chegaram ao poder pela via eleitoral. Assim, a educação de adultos na Europa e, especificamente, na Espanha, em 1989, superou a visão compensatória. Tal realidade ainda não se concretizou na América Latina, pois, conforme Di Pierro (2000, p. 233), “na América Latina a Educação de Jovens e Adultos continua ocupando lugar marginal nas políticas educacionais”.

homem para compreender e dominar o “mundo novo”, que crescia e se complicava rapidamente alavancado pela Ciência e pela técnica. Nessa perspectiva, Lemme afirma:

É na necessidade de preparar rapidamente os indivíduos para atuarem com eficiência nessas novas condições de vida social, que se complicava progressivamente, que vamos encontrar a origem dos cursos e instituições especialmente destinadas a educar indivíduos adultos (LEMME, 1940, p. 14).

Assim, a educação de jovens e adultos ganha corpo no século XIX, na Europa, em um movimento marcado pelas mudanças sociais decorrentes da industrialização e urbanização, fato que pressionou o poder público a criar meios de escolarizar o povo, capacitar para o trabalho o que, naquele momento, significava progresso material e afirmação do Estado-Nação.

No entanto, a defesa da escola para todos, difundida no século XVIII francês, enfatizava a instrução das classes consideradas inferiores para somente desempenhar o seu ofício⁴⁰. Ao se instruir o povo corria-se o risco de “pôr tudo a perder”. Assim, um grupo de intelectuais ligados ao movimento iluminista defendia a plena escolarização da população pobre. O intelectual iluminista Voltaire (1694-1778) tinha restrições à escolarização para o referido grupo social. Como alguns dos seus conterrâneos, ele acreditava em que a única via para o controle das paixões e instintos era a razão. Para os pobres, porém, a regeneração se daria por intermédio do trabalho, afinal os homens possuem o “espírito de sua posição”, conforme Veiga:

Todos os camponeses não serão ricos, e não é preciso que o sejam. Carecemos de homens que tenham seus braços e boa vontade. Mas até esses homens, que parecem o rebotinho da sorte, participarão da felicidade dos outros. Serão livres para vender os seus trabalhos a quem quiser pagá-los melhor. A liberdade será propriedade. A esperança certa de um justo salário os sustentará. Com alegria educarão sua família em seus ofícios laboriosos e úteis (VEIGA, 2007, p. 92).

No entendimento de Voltaire, o ideal de educação que a população deveria receber seria de acordo com as suas “aptidões” e seu lugar social. Assim, fica demarcada a divisão da sociedade em classes; logo o indivíduo de uma classe economicamente inferior não poderá ascender à classe econômica superior. Dessa forma, o ensino das letras e das ciências não se prestava a toda população.

⁴⁰ Durante os séculos, XVIII e XIX, eram comuns os ofícios de tecelão, ferreiro, sapateiro.

Um dos grandes expoentes do movimento iluminista, John Locke (1632-1704), ao publicar *Alguns Pensamentos sobre educação*, em 1693, elaborou uma proposta para a educação, afirmando que ela deveria ser útil para o cidadão. Para Locke, o indivíduo era como uma “tabula rasa”, o que evidencia o poder da educação no condicionamento e modelagem da criança. Como se observa, o objeto do processo de escolarização dava ênfase à criança, e não ao indivíduo adulto, cuja formação era baseada na educação do corpo, moral e intelectual. Integrada nesses três tripés, a educação serviria para o desenvolvimento da apropriação de hábitos, direcionados pelo adulto, e do caráter necessários à formação das classes dirigentes.

Não apenas Locke pensava assim. Desde Comenius e Rousseau, Pestalozzi e Froebel, suas teorias são voltadas para a infância. Esses intelectuais apostavam na formação de um ser do “futuro”. Como o foco era a criança, compreende-se por que, durante muito tempo, o ensino para adulto esteve nos moldes do que se era ministrado às crianças, ocasionando o que se chama nos tempos atuais a “infantilização” da Educação de Jovens e Adultos⁴¹.

Seguindo esse percurso histórico, na França, em 1887, surge uma legislação sobre cursos para adultos que funcionavam ao sabor das vicissitudes dos mestres, sem grandes preocupações e interesse das autoridades de ensino. Lemme (1940) destaca que, no mesmo período, na Dinamarca, ocorreu um interessante movimento de escolas populares para adultos, que se revestia de características peculiares, relacionados com a própria formação da nacionalidade e inspirado pelo bispo protestante Grundtvig⁴².

Para os autores Federighi e Melo (1999, p.14) na passagem entre o século XVIII e XIX, ocorreu um fato relevante:

É que nos países da Europa industrializada intensificou-se a fundação de novas escolas de formação profissional para adultos ou jovens trabalhadores: os cursos promovidos em Paris pelos operários armeiros formadores no ano II sob a convenção Montagnard; as escolas agrícolas criadas pelo Marquês Ridolfi durante as primeiras décadas do século XIX, os cursos noturnos para as mulheres operárias do Massachusetts, promovidas pela Companhia Têxtil Lowel & Waltham desde o início de 1820 e, às escolas fundadas pela ampla Companhia de armas alemã, Krupp.

⁴¹ Embora conste nas diretrizes curriculares para esse segmento que sejam atendidas as especificidades e diversidade desses sujeitos, na prática, com raras exceções, isso não acontece.

⁴² Nikolay Frederik Severin Grundtvig (1783-1874) nasceu na paróquia de Udby, na Zelândia do Sul. Filho de pai luterano. Grundtvig foi teólogo, historiador e escritor. Seus escritos pedagógicos têm influenciado o movimento de escolas populares na Dinamarca. É considerado o “pai da educação de adultos no Ocidente”. Todo o seu trabalho era voltado para o esclarecimento do povo e se baseava sobre a sua fé na nobreza original da humanidade (BERGTRUP, 1941).

Portanto, pode-se afirmar que a preocupação com a educação da população adulta decorreu, especialmente, da necessidade de formação para o trabalho. Os países europeus encontravam-se em franca ascensão no processo industrial e fez-se necessário qualificar essa mão de obra, que passou a exigir as técnicas de leitura e escrita. No Brasil, essas ideias foram absorvidas e significativas para a educação do povo, contribuindo para o “progresso” do país no século XX (PAIVA, 2003).

Ainda no âmbito internacional vamos encontrar várias instituições e eventos de tendências diversas com a finalidade de incentivar a educação de adultos, a exemplo da “World Association Adult Education”, em Londres (1818), coordenando movimentos nacionais, colaborando em todas as atividades correlatas; a Federação Sindical Internacional cria, em 1923, uma “Secção de Educação Operária”; A Confederação Internacional dos Sindicatos Cristãos, ainda de inspiração católicas: “Juvenesce Ouvrière chrétienne”; “Organisation Internationale de Coopération Intellectuelle”; e evangélicas: “Young Men’s Christien Associations”, abertos a todas as raças e atuando em todas as latitudes (LEMME, p. 20).

Paschoal Lemme ressalta que as organizações internacionais acima citadas tinham a preocupação com o problema da cultura popular e da educação de adultos, porém enfatiza que era na América do Norte onde se encontrava, de forma extensa e mais rica, uma organização de educação sistemática e uma imensa rede de instituições assistemáticas⁴³ que promoviam a educação dos indivíduos que já atingiram a maturidade, especificamente no período republicano.

2.2 As escolas noturnas no cenário brasileiro imperial

Como mencionado anteriormente, no século XVIII, a Companhia de Jesus foi o principal agente da educação escolar no Brasil até sua expulsão em 1759. A serviço da fé e do Império Português, a Ordem inaciana realizava um trabalho junto ao gentio, facilitando assim o processo de colonização. Aos poucos a catequese dos gentios ficou em segundo plano. Os jesuítas, por terem a preocupação com a formação dos novos quadros da ordem, criaram os seminários. Aos poucos, assumiram a educação da elite latifundiária e dos funcionários do

⁴³ Para conhecer as redes assistemáticas de educação de adultos no Brasil consultar as ideias de Paulo Freire (1987; 1996); e Carlos Rodrigues Brandão (2008).

governo, cuja formação tinha como base a cultura europeia, pautada, sobretudo em torno das línguas antigas, o latim e o grego.

Os jesuítas não foram os únicos religiosos a atuarem no Brasil. Estiveram presentes beneditinos, carmelitas, mercedários, oratorianos, capuchinhos e franciscanos⁴⁴. Com a expulsão da Ordem inaciana, o Brasil sofreu com a destruição do único sistema organizado de ensino existente no país (SAVIANI, 2007, p. 41). Para reparar a falta daquele sistema, foram criadas as Aulas Régias, financiadas pelo subsídio literário, as quais funcionaram precariamente. Mesmo com a chegada da Família Real ao Brasil, como já discutido anteriormente, o ensino para a maioria da população era ofertado de forma mínima, tanto para as crianças quanto para aqueles que já se encontravam na fase adulta.

Esse quadro perdurará até 1870, momento em que as condições econômicas e a efervescência social e política da sociedade brasileira começavam a iniciar um processo lento de transformação, exigindo assim, a escolarização da população.

O período imperial foi um momento crucial para a institucionalização da escola no Brasil, provocando várias discussões nas assembleias provinciais no sentido de como se daria a inserção das camadas sociais de baixa renda nos processos formais de instrução. A princípio, as discussões foram provocadas pela necessidade da construção do Estado nacional, posteriormente, no final da mesma década, outros elementos surgem com vigor corroborando para o “progresso” do país. Essa preocupação, na ótica de Alvarenga (1994) deu-se devido ao crescimento urbano do país, a implantação das primeiras fábricas e manufaturas que anunciavam a importância de novas formas de educação para as atividades e funções mais práticas impulsionadas pelo início do processo de industrialização no final do século XIX.

Em pouco mais de dez anos o número passou de 175, em 1874, para mais de seiscentas. Cresce o número daqueles que se dedicam às atividades industriais, principalmente nos grandes núcleos urbanos, localizados nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul (VIOTTI, 2010). Esse início de desenvolvimento industrial não se coadunava com a realidade na qual a instrução pública se encontrava, à época. Assim, a instrução primária para os homens⁴⁵ analfabetos pobres ocupou espaço na discussão entre

⁴⁴ Os jesuítas não foram os únicos a manter escolas formais ou atuar na catequização dos índios e na assistência aos colonos. Santos (2007), ao estudar a atuação dos franciscanos em Alagoas, nos séculos XVIII e XIX, ressalta que há um silêncio na historiografia brasileira sobre a atuação de outras ordens religiosas (carmelitas, beneditinos, capuchinhos, franciscanos) que mantinham escolas de ensino elementar. Se no cenário nacional há essa “ausência”, no âmbito da historiografia regional pouco foi produzido sobre a ação educacional de outros grupos religiosos, em especial os franciscanos.

⁴⁵ Refere-se ao gênero masculino porque a legislação da instrução pública no século XIX apenas permitia nos cursos noturnos a figura do sexo masculino. Porém, é possível dizer que as mulheres tenham frequentado aulas noturnas. Silva (2010), ao estudar a institucionalização do ensino de ofícios em Alagoas, encontra registros de

políticos, intelectuais e ministros do governo Imperial. Uma das preocupações dos dirigentes públicos era com a situação dos homens livres e libertos, principalmente com o intuito de transformá-los em “cidadãos”. De acordo com Peres (2002, p. 89), “educar o liberto seria transmitir-lhe a noção de que o trabalho é o valor supremo da vida em sociedade”.

A luta abolicionista foi um dos movimentos marcantes da história brasileira no século XIX. Ela envolveu os parlamentares liberais e conservadores, contou, também, com a participação de estudantes, intelectuais, a imprensa e demais entidades organizadas, a exemplo da Maçonaria. Ao constatar que a Abolição da Escravatura era inevitável, os conservadores passaram paulatinamente a tolerá-la. Antecederam o fim do tráfico negreiro (1850); a Lei do Ventre Livre (1871) e a Lei dos Sexagenários (1885), e por fim a Abolição da Escravidão (1888).

Nesse ínterim de efervescência dos debates em torno da instrução pública para toda a população é que vamos ter a legislação mais importante para a população adulta, à época: o Decreto nº. 7031 A de 6 de setembro de 1878. Segundo Peres (2002):

Esse decreto foi importante para a institucionalização dos cursos noturnos no Brasil (não pelo Decreto em si, mas pelas discussões que ele suscitou). Na realidade ele extrapolou os limites do Município da Corte, pois estabeleceu normas de validade nacional. Foi a primeira legislação específica com o intuito de regular o funcionamento das escolas noturnas. Várias províncias, ao criarem seus cursos noturnos, buscaram subsídios nesse Decreto (PERES, 2002, p. 87).

Apesar de destacar a importância do decreto, a autora ressalta que, muito antes da referida lei, foram criados outros instrumentos legais para que pudessem garantir a instrução para esse público. Neste sentido, foi aprovado o Decreto n. 1.632 de 1871, sancionado pelo presidente da província do Rio de Janeiro, no qual estabeleceu em seu artigo 1º: “Fica creada, em cada uma das cidades da província, uma escola publica nocturna de instrucção primaria para o sexo masculino”⁴⁶.

O decreto 7031 A preconizava no seu Art. 3º que nas escolas em que houvesse curso noturno para adultos, o curso diurno funcionaria, durante o verão, das 8h30 às 14h30 da tarde, e, durante o inverno, das 9h da manhã às 3h da tarde; no Art. 4º, os cursos noturnos das escolas urbanas começariam a funcionar imediatamente à promulgação daquela lei. Quanto aos das escolas suburbanas, seriam abertos quando o Ministro e Secretário de Estado e

que o Liceu de Artes e Ofícios (1884) foi fundado para atender adultos homens e mulheres da classe trabalhadora e artística. Na província de Pernambuco, em 1877, havia uma escola noturna, criada pelo governo provincial, frequentada por 15 mulheres, conforme relatório do presidente da província. Disponível em <<http://www.crl.edu/brazil/provincial/pernambuco>>

⁴⁶ *Coleção de Leis, Decretos e Regulamentos da Província do Rio de Janeiro de 1871*. Rio de Janeiro: Tipografia Parisiense, 1889, p. 125-126.

Negócios do Império determinassem. Conforme o Art. 5º, só poderiam matricular-se nos cursos noturnos, em qualquer tempo, todas as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de 14 anos. O fato de o decreto determinar a matrícula franqueada aos libertos, isso leva a pensar que talvez essa entrada fosse impossibilitada ou dificultada até então⁴⁷. Quanto ao aspecto disciplinar para os adultos, seria aplicado o castigo moral: repreensão particular, repreensão na aula, e conseqüentemente, observando as duas primeiras, seriam eliminados, com matrículas canceladas, conforme a gravidade das faltas cometidas.

Analisando o Regulamento de 1854 e decreto 7031A de 1878, Costa (2007, p. 15) destaca que “deste momento em diante acompanhamos as idas e vindas de uma política assistemática, aplicada em cursos de existência irregular, bem como irregular era a frequência de seus alunos”. Nesse conjunto de indicações acima, constata-se que as aulas noturnas foram criadas e se expandiram no auge das discussões abolicionistas⁴⁸.

Anterior ao decreto de 1878, do ministro Leoncio de Carvalho, já havia As *Instruções Provisórias para as Escolas Noturnas de Adultos*⁴⁹ do município da Corte. A referida lei entrou em vigor em 1872 e se referia à instrução primária como à secundária, organizadas pelo Inspetor Geral da instrução primária e secundária da Corte, Conselheiro José Bento da Cunha Figueiredo. O inspetor geral justifica a formulação das Instruções Provisórias, chamando a atenção para o fato de que os cursos noturnos, até aquele momento, eram abertos e executados de forma arbitrária, sem levar em consideração as disposições do Regulamento de 1854, o qual regulamentava a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. José Bento Cunha Figueiredo alertava ao ministro João Alfredo Corrêa que as iniciativas particulares de criação dos cursos noturnos ocorriam, muitas vezes, com a colaboração e permissividade do Estado. Além dessas justificativas para a aprovação das Instruções provisórias, Costa (2007) destaca:

⁴⁷ Mais adiante elaborar-se-á um quadro constando a criação de diversas escolas noturnas no Império brasileiro. Na legislação anterior ao Decreto 7031A de 1878, em algumas províncias, estava explícita a proibição do acesso dos negros a tais escolas.

⁴⁸ Quanto à faixa etária, nota-se já, à época, a presença do jovem nos cursos noturnos, apesar de o poder público tardiamente reconhecer a presença da juventude na Educação de Jovens e Adultos. Oficialmente, isso aconteceu na década de 90 do século XX, quando pressionado pelos movimentos em prol da educação desses sujeitos, criou a Modalidade: Educação de Jovens e Adultos.

⁴⁹ BRASIL. *Instruções provisórias para a abertura de escolas noturnas da Corte*. Atos do Ministério dos Negócios do Império de 29 de agosto de 1872. Publicado como anexo C do Relatório do Ministro dos Negócios do Império, João Alfredo Corrêa de Oliveira. Apresentado à Assembleia Geral Legislativa em 21 de dezembro de 1872 em aditamento ao de oito de maio. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1872, 1-2. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1699/000059.html>>

1º que o fim especial de tais instituições era prover expressamente a necessidade do ensino à respeito das pessoas adultas, que não podem frequentar as escolas públicas ou particulares.

2º que não me parecia conveniente a convivência escolar entre menores de 15 anos e adultos de 20 e mais anos, sendo, aliás, de condições mui diversas.

3º que as horas das lições não deveriam ser indiferentes, aos meninos e aos seus pais, e que a admissão daqueles nas escolas noturnas contribuía para não serem despovoadas as escolas públicas.

4º que as leis em vigor não permitem abrir escola ou estabelecimento de instrução primária e secundária sem preceder a certas formalidades, e provas de habilitação que afiancem a moralidade e regime escolar, condições que, sendo comuns aos estabelecimentos públicos e particulares, não tinham sido atendidas na criação de ditas escolas quando me parecia inquestionável que elas devem reclamar direção mais firme e inteligente.

Mas como estava convencido da grande vantagem dos cursos noturnos de adultos, porque fariam aproveitar utilmente muitas horas que seriam perdidas ou empregadas em distrações nocivas, e por outro lado lembrava que eram eles custeados pela filantropia dos particulares com professores gratuitos, que não queriam sujeitar-se a todo rigor dos regulamentos, entendi e propus que alguma isenção e franquezas fossem provisoriamente concedidas a taes escolas, não sendo, em todo caso dispensadas de apresentar à inspetoria geral o plano do ensino e provas (ao menos sumárias) de moralidade e aptidão dos lecionistas, assim como de receberem a visita oficial e darem conta periódica do número e progresso dos respectivos alunos (COSTA, 2007, p. 131).

As considerações feitas por Cunha Figueiredo resultaram em alguns avisos e recomendações feitas pelo ministro João Alfredo Corrêa em seu relatório de 1872, no qual tece elogios às escolas noturnas fundadas por iniciativa particular, mas faz algumas observações, apontando que:

Não devem ser admitidos nessas escolas meninos menores de 15 anos, para os quais estão abertas as escolas públicas; 2º que, à vista da natureza e origem de tais escolas, as disposições dos Regulamentos gerais, relativas à inspeção e fiscalização das autoridades, devem ser exercidas nelas de modo que não resultem daí embaraços ao desenvolvimento do precioso elemento da iniciativa particular⁵⁰.

Para Costa (2007), havia discordâncias estruturais em relação à própria concepção do que deveria ser o curso noturno. Na ótica da inspetoria de instrução dever-se-ia atender aos adultos, maiores de 15 anos, mesmo não tendo os conhecimentos básicos, aproveitando, ainda, o preenchimento das horas que muitos jovens e adultos despediam em “horas perdidas em distrações nocivas”. A autora acrescenta que o entendimento, à época, do que seria nocivo poderiam ser o lazer das classes populares e as “horas livres do trabalho” desses sujeitos. Costa prossegue concluindo:

⁵⁰ Relatório do ministro dos Negócios do Império, João Alfredo Corrêa de Oliveira, 1872. Disponível em <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/hartness/minopen.html>>

O público a ser atendido não seria dado pela fase da vida estabelecida como adulta a partir dos 15 anos de idade, mas sim pela marca sócio-econômica do trabalho, que no período estudado pela pesquisadora, os sujeitos pertencentes às classes populares deparavam-se muito cedo com a necessidade do trabalho, realidade que se manteve, guardada as devidas proporções, até os dias de hoje (COSTA, 2007, p. 133).

Em seguida, temos o Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879, o qual versava sobre a reforma do ensino primário e secundário, no Município da Corte, e o superior, em todo o Império. Conhecido como a reforma Leôncio de Carvalho, sua importância residia na ênfase em aspectos fundamentais para o ensino, tais como a obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos, criação de escolas normais a fim de evitar a improvisação de professores, promoção de conferências pedagógicas e a proibição dos escravos de frequentarem as aulas públicas. Entretanto, os escravos eram incentivados a frequentar os cursos noturnos muito antes da criação do referido decreto⁵¹.

Nesse sentido, as escolas noturnas foram abertas nas várias províncias do Império. Durante o período de garimpagem das fontes para esta pesquisa procurou-se rastrear essas escolas, objetivando criar um quadro a partir do qual fosse possível conhecer as primeiras escolas de adultos que o Brasil imperial teve e de onde saiu a inspiração para a formulação legal para tais escolas. No referido quadro, destacam-se o ano de criação, localidade e por quem foram criadas e/ou mantidas: poder público ou iniciativa particular.

⁵¹ Segundo Paiva (2003), os escravos frequentaram aulas noturnas na Província do Pará na década de 1870. Beisiegel (2004) também faz referência a uma aula noturna para escravos dirigida por um tipógrafo de nome João Teodoro da Silvia na Província do Paraná, em 1882. Peres (2002) salienta que a presença dos cativos nas escolas era pouco comum, especialmente no Rio Grande do Sul, apontado pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos como a mais preconceituosa das províncias do Brasil, já que recusava a matrícula de escravos e pretos – ainda que fossem livres e libertos. Na província de Alagoas, Pauferro (2010) localizou no acervo do Arquivo Público do Estado de Alagoas os primeiros indícios de escolarização oficial da presença de crianças e jovens negros nas escolas em mapas escolares relativo aos anos de 1844-1847, nos quais os professores expressavam de diferentes maneiras dados referentes à vida escolar dos seus alunos.

Quadro 2 - Quadro das escolas noturnas nas Províncias do Brasil Império⁵²

Província	Poder público	Iniciativa particular	Número de escolas	
			Pública	Particular
Alagoas	<p>1870 – Por ato legislativo Lei nº 519 de 30 de abril de 1870 Por ato da presidência foram instaladas aulas noturnas em Bebedouro, Jaraguá e Poço (atuais bairros de Maceió)</p> <p>1872 – Escolas noturnas nas cidades de Maceió, Penedo, Alagoas, São Miguel dos Campos e Pilar e nas vilas de Porto Calvo e Passo de Camaragibe (atuais municípios de Alagoas).</p> <p>1873 – Por ato legislativo, foram criadas seis escolas; e oito por ato da presidência nas freguesias: Alagoas (Marechal Deodoro), Assembléa (atual Viçosa), Atalaia, Gameleira (povoado de Atalaia), Paripueira, Pão de Açúcar, Passo de Camaragibe, Penedo, Pilar, Porto Calvo, São Miguel, São Miguel dos Milagres, São Luiz de Quitunde e Traipu.</p> <p>1875 - Após extinção das escolas noturnas, (Resolução 673 de 13.05.1874), os professores Matheus de Araujo Caldas Xexéo, Antonio Francisco Leite Pindahyba e Camillo Lelis Pereira da Costa ministraram aulas noturnas. No mesmo ano, o professor Matheus de Araújo Caldas Xexéo ministra aulas ofertadas gratuitamente, no horário das 16h às 21h, no povoado de Santa Rita (Marechal Deodoro).</p> <p>1876 – Três escolas na cidade do Pilar, pelos professores Antonio Duarte Leite da Silva, Manoel de Mello Jacome Calheiros e Manoel Teixeira de Lima Filho.</p>	<p>1872 – Uma escola noturna em Penedo, por Júlio César Leal.</p> <p>1874 – Abertura de uma escola noturna na residência do professor público Ignacio Loureiro Junior que ministra aula de Gramática Nacional no horário das 7 às 9h.</p> <p>1877 – Aula noturna gratuita para adultos por iniciativa de professor que ensina no turno diurno em Maceió.</p> <p>1878 – Uma escola noturna mantida por Cia União Mercantil para atender aos operários da fábrica Carmem na freguesia de Fernão Velho</p> <p>1880 – Quatro escolas noturnas, pelo Engenheiro Chefe da construção da ferrovia de Paulo Afonso⁵³.</p>	23	8
Amazonas	<p>1877 – Funcionamento de quatro escolas, três delas na capital frequentadas por 129 alunos. Em 1878, o número de frequentes era de 146.</p>		4	

⁵² Este quadro foi elaborado com o apoio de diversas fontes bibliográficas, algumas inclusive clássicas, a saber: Alvarenga (1994); Ananias (2000); Beisiegel (2004); Costa (2007); Galvão e Soares (2004); Fontineles; Gomes; Neto (2004); Primitivo Moacyr (1939); Martinez (1997); e com base nos relatórios dos presidentes das províncias disponíveis em <<http://www.crl.edu/brazil/provincial>>

⁵³ Paulo Afonso (AL), à época, tomou esse nome quando seu território abrangia a cachoeira do mesmo nome, permanecendo até 1929, quando volta a anterior denominação Mata Grande (Atual município de Alagoas).

Bahia	1871 – Onze escolas noturnas pelo governo provincial. Frequência de 547 alunos 1872 – Por ato legislativo de 13.06.1872 foi criada escola na Freguesia da Sé. 1879 – Uma escola na Casa de Prisão funcionava no turno diurno, e sete escolas noturnas, em várias freguesias.	1871 – Quinze escolas noturnas por iniciativa de professores públicos primários. Com frequência de 312 alunos.	13	15
Ceará	1872 – Três escolas noturnas: uma na capital, frequentada por 222 alunos, uma em Sobral e Crato. 1879 – Três cursos noturnos de ensino elementar, dois para o sexo masculino e um para o sexo feminino, por meio da lei de 24.09.1879.		6	
Espírito Santo	1873 – Uma escola noturna na capital com frequência de 26 artesãos.		1	
Maranhão	1871 – Uma escola noturna através da Lei n° 920 de 21 de julho de 1870, frequentada por 57 alunos. 1884 – Seis aulas noturnas: uma na capital e nas cidades de: São Bento, Rosário Bacurituba, Turiassu e Caxias.	1869 – Escola noturna pela Sociedade 11 de Agosto. Em 1887, a 11 de Agosto, mantinha cinco escolas noturnas na Capital com sessenta alunos frequentes.	7	5
Paraíba	1871 – Criada escola noturna pela Lei n° 400 de 1870.	1876 – Duas escolas noturnas na capital, uma na Bahia da Traição Jacaraú e outra em Araruna regidas gratuitamente.	1	2
Paraná	1872 – Uma escola noturna por ato legislativo Lei 330 de 12 de abril de 1872. 1875 – Uma escola noturna municipal para todos. 1876 – Aulas noturnas na cidade de Antonina. Funcionaram no Instituto Paranaense. Era vedada a matricula de escravos. 1877 – Uma escola noturna com doze alunos e 100% por cento de frequência. 1879 – Escola noturna, por ato legislativo n° 525 de 11 de julho de 1879, frequentada por escravos. Uma escola na Cadeia da Capital por iniciativa do Chefe de Polícia. 1882 – Escola noturna municipal em Curitiba. Lei n° 689 de 10.11.1882.	1876 – Uma escola noturna pelo Clube de Leitura Patrocimense (Porto de Cima, no litoral). A escola era frequentada por adultos e crianças. Era mantida pelos sócios. 1877 – Uma escola noturna na capital da província, com dezesseis alunos frequentes. 1881 – Duas escolas noturnas, pelo Decreto n°3.029 de 09 de janeiro de 1881, em Paranaguá: uma mantida pelo Clube dos Artistas; e outra, por escravos.	6	4
Pernambuco	1870 – Quatro escolas noturnas nas freguesias de São Pedro Gonçalves, Santo Antônio, São José e Boa Vista com frequência de 198 alunos. 1877 – Três escolas noturnas, com 499 frequência de alunos do sexo masculino e 15 do sexo feminino. 1886 – Três escolas noturnas do governo, com frequência de 135 alunos.	1830 – Uma escola noturna ministrada para trabalhadores (pedreiros) pelo mestre de obra, Isidoro de Santa Clara. Em 1836, esse grupo de pedreiros fundou a Imperial Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco. 1872 – Três escolas noturnas, por iniciativa de professores públicos na Vila do Bonito; Povoação de São Caetano da Raposa e na de Capoeiras, com frequência de 48 alunos.	10	5

		1881 – Uma escola noturna do sexo feminino, subvencionada pelo governo municipal.		
Piauí	1872 – Uma escola noturna na capital e nas cidades de Amarante, Oeiras, Parnaíba e nas Vilas de Piracuruca e Pedro II. 1883 – Uma escola noturna em Vargem Grande, com mais de 30 alunos.	1869 – Uma escola noturna, em 12 de novembro de 1869, na casa do Sr. Deolindo Mendes da Silva Moura.	6	1
Rio de Janeiro	1871 – Criação em cada cidade da província de uma escola noturna do sexo masculino, pelo Decreto 1.632 de 29.11.1871. 1873 – Dez escolas noturnas do sexo masculino. 1878 – Suprimidas algumas escolas noturnas, mantendo-se apenas as da capital e de Petrópolis	1867 – Criação de uma escola noturna pela Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional. A escola funcionou de 1870 a 1892; o periódico <i>O Auxiliador da Indústria Nacional</i> – servia de instrumento da ação educacional que era exercida no Século XIX. 1871 – Criação de escola noturna no Município da Corte (RJ), instalação de aulas noturnas na Associação Brasileira Ensaio Literários, Retiro Literário Português, da Associação dos Socorros Mútuos da Liga Operária e a Sociedade Propagadora da Instrução pelas Classes Operárias da Freguesia da Lagôa (subvencionadas pelo governo). 1874 – Dois cursos noturnos pela Associação Promotora da Instrução 1878 – Criação de escolas noturnas mantidas pela Sociedade Propagadora das Belas Artes – frequentada por 50 alunos das “classes operárias”. Oferecia a instrução elementar, profissional e os rudimentos da instrução secundária a 1.341 alunos maiores de 12 anos.	10	Mais de 10 cursos ⁵⁴
Rio Grande do Norte	1874 – Criação de escolas noturna. O governo destinava recursos financeiros para manutenção da escola. 1877 – Criação de quatro escolas noturnas.	1870 (não precisa a data) – Criação de uma escola noturna para adultos e escravos pelo professor de Gramática Latina em Caicó. A escola funcionava na Matriz de Sant'Ana.	4	1
Rio Grande do Sul	1857 – Criação de escolas noturnas com regulamento de ensino para adultos, sendo designados professores de escolas primárias para ministrar as aulas.	1873 – Uma escola primária noturna gratuita, com 78 alunos, instalada por professor público. Partia de professores isolados a decisão de manter e ofertar os cursos noturnos independentes ou de escolas primárias para adultos.	1	6

⁵⁴ Não foi possível totalizar os cursos noturnos pela Sociedade Propagadora das Belas Artes, uma vez que só há informação do número de alunos.

		<p>1874 – Três escolas noturnas: uma na capital, uma em Cachoeira e outra em Bagé.</p> <p>1875 – Criação de cursos noturnos masculinos de instrução primária da Biblioteca Pública Pelotense. Passou a funcionar a partir de 1877.</p> <p>1878 – Uma escola noturna gratuita, fundada por professores públicos.</p>		
São Paulo	1872 – Criação de cursos noturnos nos municípios de São Sebastião, São José e três escolas em Engenho Novo.	<p>1870 – Uma escola noturna na cidade de Campinas, pela Maçonaria: Sociedade Propagadora da Instrução.</p> <p>1872 – Duas escolas noturnas particulares, com 390 alunos (260 nacionais e 130 estrangeiros).</p> <p>1873 – Criadas escolas noturnas pela Associação de Socorro Mútuo da Liga Operária, Sociedade Propagadora da Instrução Popular, e a Associação Operária Propagadora da Instrução.</p>	5	6
Sergipe	1874 – Criação de escola noturna, pelo presidente da província A. C. Cunha Leitão, anexa ao Ateneu. O presidente autoriza o funcionamento de escolas noturnas em seis municípios, uma delas em Engenho Novo frequentada por lavradores. Sete Escolas noturnas da capital, mantidas pelos cofres provinciais.	1871/1872 – Uma escola noturna gratuita, pelo professor Baltazar de Araújo Góes.	11	1

Fonte: Autora desta dissertação

Esse quadro revela alguns elementos importantes. Um deles é que para contemplar escola dirigida à população de jovens e adultos, os presidentes das províncias criaram mecanismos legais para institucionalizá-la. Várias dessas diretrizes surgiram após alguns anos da criação dessas escolas por instituições particulares. Na província do Maranhão, por exemplo, em 1869, a escola noturna *Sociedade Onze de Agosto* foi criada por esforços de alguns cidadãos beneméritos. O poder público, na referida província, somente tomava iniciativa com a Lei nº 920 de 21 de junho de 1870⁵⁵. Observa-se que as experiências com escolas noturnas nas províncias estão marcadas por momentos diferenciados. O número de certa forma elevado não significava efetivamente um intenso vigor. Poucas continuaram funcionando, sob a alegação do custo elevado de manutenção em contraste com as desistências dos alunos. Os incentivos para a abertura dessas escolas tinham algumas regras: que fossem em lugares, regiões mais populosas, de preferência na capital da província ou em municípios nos quais constasse uma boa frequência.

A província da Bahia era a que possuía uma quantidade expressiva dessas escolas. No entanto, assim como ocorreu nas demais esse número foi decaindo. De acordo com o relatório do presidente da província (1879), as condições para o funcionamento de escolas eram insuficientes e até inadequadas. Alguns professores públicos da Província da Bahia abriram escolas espontaneamente, mas, com a falta de auxílio do governo, principalmente em relação à remuneração as escolas, foram sendo fechadas.

A província do Rio de Janeiro também expressava um número razoável dessas escolas no período. Vários motivos contribuíram para o crescente número na província. Possivelmente porque as autoridades da Corte, seguindo as diretrizes gerais da Província do Rio de Janeiro, pretendiam construir uma espécie de “centro exemplar”⁵⁶ de onde emergiriam medidas e instruções modeladoras, as quais deveriam ser incorporadas pelas demais províncias (MARTINEZ, 1997). De acordo com a autora, a Corte, cerimonial do poder estatal, coração do Império do Brasil, transformava a Instrução Pública em fim e meio para a construção e extensão do domínio simbólico do Estado Imperial. Vale lembrar que foi lá onde aconteceram as discussões mais amplas de formação da nacionalidade, cujo objetivo era estabelecer identificações, integrando o povo (cidadãos ativos) e a plebe (cidadãos inativos; “povo mais ou menos miúdo”) ao Estado, ao mesmo tempo em que revalidava e estabelecia

⁵⁵ Relatório de 1870 do presidente da província do Maranhão. Disponível em <<http://www.crl.edu/brazil/provincial/maranhao>>

⁵⁶ A ideia da Corte como um “centro exemplar”, espaço de celebração do poder do Estado foi apropriada de Geertz. A Instrução Pública como um meio de difusão e extensão do domínio simbólico do Estado Imperial tem como base as discussões de Bourdier sobre as funções da escola pública como principal via de construção do Estado nação e do campo de poder (MARTINEZ, 1997).

hierarquias e distinções (MARTINEZ, 1997, p. 10). As legislações educacionais elaboradas pelos políticos liberais ou conservadores, de uma certa forma, serviram de inspiração para as leis das demais províncias. Em algumas províncias, as tentativas de abertura dessas escolas deram-se por meio da iniciativa particular, antecipando a ação do poder público. Boa parte dos cursos não foi subvencionado pelos cofres públicos, uma vez que muitos funcionavam por meio de recursos de seus idealizadores.

Pelo que já foi visto até agora, pouca visibilidade se dava ao acesso das mulheres nas referidas escolas, assim como aos escravos, para os quais em algumas delas, era vedada a matrícula. A cidade de Paranaguá (PR), em 1876, e a do Rio Grande do Norte, na década de 1870, servem de exemplo. Peres (2002) afirma que em algumas províncias do Império, os escravos eram incentivados a frequentar os cursos noturnos. Souza apud Peres (2002) faz referência sobre a frequência de escravos em escolas populares, na cidade de Campinas, criadas e mantidas pela “vanguarda dos fazendeiros de café que buscavam difundir os ideais liberais e afirmar a força do movimento republicano”. Na província do Rio Grande do Sul, segundo Peres, a presença dos cativos nas escolas era pouco comum.

Outro dado importante apontado no quadro diz respeito à criação das escolas por parte da iniciativa particular, ora por professores, ora por associações e/ou agremiações. Daí, pode-se deduzir que do ponto de vista nacional a educação de jovens e adultos se estabeleceu mais pelas iniciativas particulares do que mesmo pela ação do poder público, uma vez que seus instituidores, em geral, eram membros de elites econômicas e intelectuais com aspirações a postos de poder e prestígio na vida política do país ou da província.

Cabe destacar outro dado relevante, que é a atenção da educação escolar dirigida aos presos das cadeias públicas em boa parte das províncias. Martinez (1997) destaca a atenção das autoridades públicas do município da Corte para essa questão. A autora registra que, na década de 1870, o crescimento do Município da Corte era “assustador”, onde a maioria da população era negra e mestiça, confundindo-se entre livres e escravos, os nacionais e os estrangeiros recém-chegados. Segundo a autora, boa parte dessa população dominava as ruas. Algumas crianças e jovens serviam de “moleques de recado”, outros eram vendedores ambulantes. Muitos foram presos, acusados de furto, vadiagem, desordens, agressões físicas (MARTINEZ, 1997, p. 24). Assim, debatia-se no meio político, entre os profissionais liberais (médicos, advogados, professores), uma forma de resolver tal situação, principalmente para higienizar a cidade. A saída para tal situação, segundo essas elites, era ofertar escola para essas pessoas, fosse por meio das escolas de instrução primária ofertadas pelo poder público

ou iniciativa privada, com ou sem subvenção do governo. No relatório do Ministro do Interior em 1878, Leoncio Carvalho, ele demonstra tal preocupação:

[...] Toda despesa feita com a instrução do povo importa na realidade uma economia, porque está provado por escrupulosos trabalhos estatísticos que a educação diminuindo consideravelmente o número dos indigentes, dos enfermos e dos criminosos, aquilo que o Estado despende com escolas poupa em maior escala com asilos, hospitais, e cadeias. Por outro lado a instrução, moralizando o povo, inspirando-lhe o hábito e o amor do trabalho, que é tanto mais fecundo quanto mais inteligente e instruído é aquele que o executa, desenvolve todos os ramos da indústria, aumenta a produção e com esta a riqueza pública e as rendas do Estado⁵⁷.

A situação dos presos era visível nos relatórios do Ministro do Império e dos presidentes das províncias que acreditavam no poder da escola para resolver os problemas sociais, pois a viam como uma forma de redenção e regeneração, conforme ideário iluminista, diminuindo assim a estatística criminal. Assim, a escolarização não tinha uma utilidade imediata, ou seja, o emprego. O aspecto moral e hábitos civilizados podem justificar a sua importância nesse período.

O quadro ratifica o período de efervescência dos debates em torno da instrução para adultos, conforme afirmei anteriormente, impulsionando a criação dessas escolas em todas as províncias, inclusive Alagoas, como será visto a seguir.

⁵⁷ Relatório do Ministro dos Negócios do Império, Leôncio de Carvalho, 1878. Disponível em <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/hartness/minopen.html>>

CAPÍTULO III – EDUCAR PARA O PROGRESSO MATERIAL E MENTAL: AS ESCOLAS NOTURNAS DE ALAGOAS

O historiador tem como tarefa vencer o esquecimento, preencher os silêncios, recuperar as palavras, a expressão vencida pelo tempo (REIS, 2004, p.77).

Este capítulo aborda o processo de criação e funcionamento das escolas noturnas destinadas a jovens e adultos na Província de Alagoas e como essas escolas tomaram forma e se organizaram no período de 1870 a 1889. Nesta etapa da pesquisa discutir-se-ão aspectos da formação do ensino alagoano no período em pauta, evidenciando, com base no debate com as fontes, a escolarização do povo associada à ideia de civilização e progresso, visando garantir a ordem e a hierarquia social vigentes. Serão apresentados, também, os traços biográficos de alguns professores que lecionaram nas escolas noturnas.

3.1 A educação pública em Alagoas

O intelectual Bastos (1939) adverte que não se pode falar de alfabetização no Brasil sem lembrar a intensa ação dos grupos religiosos que aportaram nas terras brasileiras, desde o período colonial. Em Alagoas, os primeiros indícios do processo de escolarização são atribuídos aos frades franciscanos. Conforme Bastos, ao contrário dos jesuítas que ensinavam ao ar livre e iam às aldeias ensinar e catequizar os índios, os franciscanos exerciam o sacerdócio do ensino nas dependências dos conventos. Os franciscanos tinham uma vida monástica de rígida disciplina, viviam enclausurados nos conventos, e aqueles que desejassem aprender a ler teriam que ir até o convento.

De acordo com Monica Costa (2007), nos séculos XVIII e XIX, os franciscanos⁵⁸ realizaram um trabalho educativo na Capitania de Pernambuco e fundaram dois conventos em

⁵⁸Portadores de uma longa tradição religiosa e intelectual, integrados ao contexto colonial, os franciscanos pretendiam evangelizar e civilizar a população local e de regiões próximas por meio de sua pedagogia moral, a

Alagoas (Marechal Deodoro e Penedo) que passaram a servir de base estrutural para a ação dos missionários. As aulas ministradas por esses frades eram as aulas de gramática, de latim, francês anunciadas pelos frades e ministradas aos filhos dos moradores da redondeza sem nenhum pagamento, absolutamente grátis. Os franciscanos foram úteis e marcaram o primeiro passo para a alfabetização dos alagoanos (Bastos, 1939).

No século XVIII, a província de Alagoas, constituída por uma sociedade altamente rural e hierarquizada, tinha na ação dos preceptores, geralmente os padres-capelães, em sua maioria membro das famílias mais abastadas, uma das poucas formas de ensino. No campo econômico desse período, tem-se a expansão da cana-de-açúcar que, juntamente com o cultivo do algodão, no final da metade do século, ocasionou uma maior interiorização da economia. O poder político local estava sob o domínio dos senhores rurais, pois “a política que partia dos centros rurais, os engenhos de açúcar, era baseada no prestígio que os senhores davam à coroa: [...] e contentavam-se com o controle das câmaras municipais, dos postos representativos” (DIEGUES JÚNIOR apud VERÇOSA, 2001, p. 60).

Nesse sentido, nota-se que a estrutura econômica implementada em Alagoas pelos portugueses, no tempo da Colônia, estava alicerçada no latifúndio, na monocultura da cana-de-açúcar, na escravidão, e voltada para o mercado externo, cujo poder econômico dos proprietários de terra representou o poder político oligárquico na província. A cana-de-açúcar era a atividade mais vantajosa desse período e contribuiu para a fixação dos primeiros núcleos populacionais. Conforme Tenório (1996), existiam cerca de 47 engenhos, dos quais os núcleos urbanos mais importantes estavam na área açucareira. O autor esclarece que através dos núcleos da cana-de-açúcar formaram-se as oligarquias iniciadas no período colonial e sedimentaram seu prestígio social e político, detendo, inclusive, o poder das grandes decisões e diretrizes assumidas pelos governos posteriores (TENÓRIO, 1996, p. 39). Esse quadro persistiu ao longo do tempo, passando pelo Império e alcançando a República. Quanto à vida social da província de Alagoas:

Estabelecida em volta dos engenhos nos primeiros séculos é de caráter nitidamente senhorial e patriarcal. Alagoas consolida suas relações familiares estabelecidas pelos casamentos entre membros dos clãs parentais dos vários engenhos têm produzidos grupos de grande influência na economia e na política da região (ALMEIDA, 1999, p. 137).

Conhecendo a formação social, política e econômica de Alagoas é onde vamos encontrar as raízes das oligarquias rurais de Alagoas e suas relações com o desenvolvimento e interferência no processo educacional do nosso Estado, pois no entendimento da autora a estrutura política e administrativa do Estado, no contexto colonial e imperial, tinha o objetivo explícito de reforçar o mandonismo dos senhores locais e resguardar os seus interesses. Para tanto, filiaram-se a grupos políticos partidários e ideológicos que possibilitaram a manutenção e perpetuação dos grupos dominantes dos quais faziam parte.

Esses grupos dominantes estavam ligados a partidos políticos de ideologia liberal. No Brasil, o liberalismo foi constituído basicamente agrário e encontrou resistências internas para consolidar a formação do Estado/Nação, ao tempo que advogava o direito universal da educação para todos os cidadãos, isso, entretanto, não se efetivou de forma clara e pacífica. A extensão do ensino primário elementar para as classes menos favorecidas da sociedade, inclusive a escolarização para jovens e adultos, encontrou resistência entre liberais e conservadores. O espaço que os membros dos partidos Liberal e Conservador utilizavam para demonstrar as rivalidades e discordâncias entre as ideias defendidas por cada um, inclusive utilizando-se de críticas e dissimulações, era por meio dos periódicos da época, entre eles destacam-se o *Diário das Alagoas*⁵⁹, que divulgava as informações do governo provincial e *O Liberal*⁶⁰, que refutava e ficava à espreita das ações dos políticos, analisando os projetos e falas dos parlamentares na Assembleia Provincial, emitindo parecer sobre a atuação da elite política por meio desse periódico, que tinha como principal redator e crítico do governo provincial o professor de escola pública de primeiras letras diurna e noturna, Matheus de Araújo Caldas Xexéo.

Assim, notam-se os conflitos e tensões existentes à época encabeçados pelos dois principais partidos políticos e divulgados nos periódicos, cujo jogo de interesses se dava no interior das disputas políticas, como mostra uma matéria veiculada nos Jornais *O Liberal* e o *Diário das Alagoas*. Este último no dia 29 de março de 1870, circulou um comunicado assinado pelo pseudônimo de “O livre” em resposta a publicação do jornal *O Liberal* datada

⁵⁹ Primeiro jornal a circular diariamente em Maceió (1858-1892). Esse periódico passou por várias fases, divulgando com frequência informações que podem ajudar o pesquisador a traçar os caminhos sobre o ensino em Alagoas, seja de primeiras letras ou secundário. Em algumas fases, aliou-se ao governo provincial e, em outras, fez oposição. Tal periódico poderia ser classificado como um dos mais conservadores e escravagistas a circular em Maceió nos Oitocentos (SILVA, 2010).

⁶⁰ Jornal *O Liberal* (1869-1884) pertencia ao partido Liberal. O seu perfil de notícias era um pouco mais diversificado e combatia diretamente o *Diário das Alagoas*, por pertencer ao Partido Conservador. Em 1878, ele passa a ser o órgão responsável pelas notícias do governo, cujo contrato dura até 1884, quando desaparece; retorna a circular a partir de 1889, quando Alagoas eleva-se à condição de Estado por conta da instalação da República (BARROS, 2005).

de 24 de março do referido ano. A nota trata do trabalho da Assembleia Provincial da sessão do dia 23. A matéria faz alusão à apresentação de dois projetos: um do deputado provincial, Magalhães Bastos, consignando verba para alforriar escravos menores de sete anos e o outro, do Padre Mello, propondo a criação de uma escola noturna de ensino elementar. O que chamou atenção foi a postura do periódico *O Liberal* em relação ao projeto do Padre Mello, posicionando-se da seguinte forma:

Quanto ao projecto do snr. Padre Mello creando a escola nocturna, mostra apenas o gosto que tem s.s. pelas grandes idéas, porque a idéa de uma escola de ensino elementar á noite é muito bôa. Mas talvez se torne entre nós inexequível” (*O LIBERAL*, 1870, p. 2-3).

Como havia uma disputa pelo poder, de forma acirrada, pelos políticos da província de Alagoas, pode-se observar que a postura do grupo político (os liberais) que representava o jornal *O Liberal*; na realidade, sua intenção era atingir os membros do Partido Conservador do qual fazia parte o padre Mello, autor do projeto de criação das escolas noturnas. Em outras palavras, o que de fato estava em jogo era a disputa partidária e não os interesses da população.

Em resposta ao que foi publicado em *O Liberal*, seguem alguns trechos da notícia publicada pelo *Diário das Alagoas*, de 28 de março de 1870, em “reação” à publicação de *O Liberal*. Expô-la pode ajudar a entender o cenário político da época.

O Liberal n. 68 deu conta dos trabalhos da Assembléa Provincial nas sessões de 23, 24 e 26 do corrente.

Applaudindo a idea de uma escola nocturna de instrução primaria, a julga no entanto exequível; e passando sem commento dous projectos – que encerram idéas, eminentemente liberaes – quaes são o que consigna uma verba para emancipação de captivos (...)

É bem certa o ditado – de que os liberaes do *Liberal* são liberaes do que é alheio, e muito conservadores do que é seu, porque de certo quando se trata de arranjos particulares esquecem-se do grande amor que teem ao povo – para só cuidarem de sua barriga (grifo nosso).

Senhores do Liberal, mais juizo: o povo Vos está julgando, e rindo-se das bafaroradas de vossa liberdade – que é a mais interesseira das conhecidas.

Dizia vós: – É bom que a província vá apreciando como principiaram os nossos adversários na assemblea provincial; e logo depois: – O Snr. Magalhaes Basto apresentou um projecto proibindo absolutamente a accumulção de dois empregos por um só individuo.

Vos encarregasteis mesmo de dar a resposta.

A assemblea provincial – essencialmente conservadora – tem a coragem e precisa independencia para proclamar as incompatibilidades absolutas, e no vosso tempo os snrs – Espindola, Soares, Possedonio, Moura, &c; &c., faziam-vos esbarrar na decretação de uma medida de mais alta utilidade publica.

Vosso amor ao povo consistia em que tantos barrigudos, tantos apatrocinados, gozassem das pingues tetas do cofre, tenha direito de suga-las duas e tres vezes por mês.

Oh! Epoque da liberdade! Oh! Santo amor do povo!

Entre parenthesis. Os taes liberaes do Liberal se renegam o principio da emancipação – que faz parte de seu Programa?

Povo, não esqueçaes em tempo algum os vossos protectores, os palladios de vossa liberdade.

Porque é inexequivel uma escola nocturna para os artistas nesta cidade?

Não ha artista que precise de instrucção, ou deseja antes o *Liberal* que todos sejam embrutecidos – para só repetirem os carapitões que elle prega? (grifo nosso)

É negocio de barriga, e portanto absolutas – porque almejais ainda a repetição de *cabides* de empregos.

Não quereis a escola nocturna, porque desejais o artista sem instrucção, verdadeiro autômato de vossos interesses.

Franqueza, senhores do *Liberal*.

Vós não sois liberaes, sois... diga-se a verdade: amigos de vossas barrigas, que se acostumaram com indigestões de dinheiros publicos. (grifo nosso)

O livre

Maceió, 28 de março de 1870

Como foi antecipado, a nota expressa, sobretudo uma disputa partidária, própria do parlamento, tendo os projetos de interesse social como elemento secundário. Nesse comunicado, nota-se que o projeto de criação de escola noturna não é bem recebido por liberais e sim por conservadores. Apesar de o discurso da modernidade, da universalização do ensino, difundidos pelas ideias liberais europeias, o liberalismo brasileiro só pode ser entendido quando analisadas suas práticas, como bem lembra Emilia Viotti (2010, p. 134) “os liberais brasileiros importam princípios e fórmulas políticas, mas ajustaram às suas próprias necessidades”. Em relação à instrução pública, apesar de difundirem a escolarização, para os liberais e conservadores, no caso da matéria destacada, trata-se de uma disputa entre os dois partidos políticos existentes à época. Os liberais queriam atingir o autor da proposta pertencente ao partido conservador. Assim, as disputas pelo poder vão encontrar no jornal um dos instrumentos mais apropriados para veicular suas posições e combater seus adversários.

Durante o período imperial, a educação na província de Alagoas foi classificada como inadequada, deplorável, deficiente e a cargo de professores sem qualificação para o magistério. Boa parte dos diretores gerais de estudos das províncias, inclusive a de Alagoas, apontava, entre outros aspectos do insucesso do ensino primário, a falta de uma escola normal que viabilizasse o preparo e aperfeiçoamento de seus mestres. A solicitação por um curso que cuidasse da formação dos professores foi reclamado em todas as províncias do Brasil. Assim, foram criadas as escolas normais no país. A primeira delas a funcionar foi a de Niterói, em 1835. A de Alagoas foi criada em 1864, porém só vindo a funcionar em 1869. Antes da efetivação da escola normal, o ensino estava nas mãos de professores que não possuíam

habilitação para realizar seu ofício. Craveiro Costa (1931) afirmava que não era exigida formação específica para ensinar nas escolas de primeiras letras, pois

[...] bastava, para ser professor primário, que o candidato soubesse ler e escrever, fosse versado em doutrina cristã e um tanto destro nas quatro operações fundamentais da aritmética. A instrução era ministrada por professores a maior parte ineptos e sem o menor escrúpulo admitidos para o magistério, não tendo outra recomendação que o patronato, outro sistema que a sua vontade, outra tradição que a incerteza do método” (COSTA, 1931, p. 7).

O regulamento da escola primária de 1853 da província de Alagoas versava sobre a matéria do ensino nas escolas, compondo, assim no Art. 1º, o currículo nesses termos: a leitura, com as noções da Gramática da Língua Nacional, a escrita, com correção ortográfica e caligrafia; as regras elementares da aritmética; as quatro operações sobre números inteiros e frações, complexo e proporções; os sistemas mais usuais de peso e medidas; as noções de geometria; e o catecismo, focando as explicações sobre a Doutrina Cristã e seus rituais.

O regulamento determinava, ainda, os meios de controle de professores e alunos por meio dos inspetores e conselhos municipais. Cabia aos professores uniformizar a instrução pública, rever os compêndios e substituí-los com aprovação do presidente da província, entregar ao diretor de instrução pública os mapas semestrais contendo frequência e aproveitamento dos alunos, e atestar a frequência dos professores. Tais procedimentos serviriam, também, para os professores obterem seus rendimentos mensais.

Paufferro (2010, p. 58), ao fazer uma análise dos mapas escolares enviados pelos professores aos respectivos inspetores escolares, afirma que esses documentos

Representavam dispositivos utilizados pelos inspetores escolares, como prática de controle e uniformização das atividades docentes, documentos essenciais para que os inspetores pudessem desempenhar suas atividades. Tais documentos disponibilizavam um relato sobre o que ocorria nas escolas, oportunizando aos governantes atuar de forma mais condizente com a realidade.

A elaboração dos mapas pelos inspetores, enviando-os ao presidente da província, apresentava o filtro oficial sobre as condições do ensino nas províncias brasileiras, aqui em particular a de Alagoas. A criação desse instrumento estatístico começa a fazer parte da burocracia do Estado brasileiro que aos poucos vai se instalando na administração pública.

Na segunda metade do século XIX, observa-se a fundação de várias instituições que visavam ao fortalecimento do espaço cultural alagoano, fundadas com o objetivo de

construir a história oficial do país por meio da preservação de documento, a exemplo do Instituto Arqueológico e Geográfico de Alagoas, criado em 1869, por José Bento da Cunha Figueiredo Júnior, então presidente da província, seguindo o exemplo de outras províncias, como a do Município da Corte, instalado em 1838, e o da província de Pernambuco, em 1862. Segundo Verçosa (2006), a criação do Instituto Arqueológico e Geográfico de Alagoas seria uma forma de aglutinar as forças políticas antagônicas existentes na província: liberais e conservadores. Os homens que irão compor aquela instituição formularam uma cultura escrita sobre o Brasil. Pode-se afirmar que não há como compreender o século XIX e início do século XX sem que se tenha que se deparar com a escrita desses homens e perfil traçado sobre temas como a educação.

Em 25 de julho de 1865, foi instalada a Biblioteca Pública Estadual por iniciativa do deputado provincial Tomaz do Bomfim Espíndola, e no período de 1870 a 1880, várias associações literárias foram sendo organizadas por intelectuais de Alagoas, cuja finalidade era promover a cultura intelectual, a saber: Sociedade Clube Literário (1875); Clube Literário José de Alencar (1882); a Sociedade de Instrução e Amparo aos Caixeiros de Maceió (1882), que instalou uma escola noturna para complementar a formação dos seus associados; a Sociedade Libertadora Alagoana (1881).

Considera-se importante destacar essas instituições não apenas pela contribuição na formação cultural de Alagoas, mas porque delas saíram aqueles que criaram escolas noturnas. Tais instituições foram criadas em meio às novas demandas em torno das discussões sobre o progresso da Nação, segundo entendia a intelectualidade brasileira da época.

No campo da educação escolar, houve uma leve melhora porque como no século XVIII o ensino das letras ficava no claustro dos seminários, com o “progresso” houve a necessidade de a escola primária popular sair da tutela católica. Dados fornecidos por Espíndola (1871, p. 79).

Dão conta que em 1869, existiam na província de Alagoas 104 escolas primárias públicas, sendo 64 para o sexo masculino e 40 para o sexo feminino. Essas escolas atendiam uma matrícula de 5.234 alunos, dos quais 3.492 eram do sexo masculino e 1.742 do sexo feminino. Quanto às escolas particulares eram 64 escolas cujo número ignora-se por falta de registro estatístico nas repartições.

Craveiro Costa (1931) mostra uma tabela de como se encontrava a instrução pública na província de Alagoas, em 1888, assim especificada:

Tabela 1 – Dados Gerais da Escola das Alagoas em 1888

Tipo de Escola	Número de Escolas	Número de Alunos
Assistenciais	04	593
Primárias Públicas	184	6.458
Aprendizes Marinheiros	01	55
Colégios Particulares	22	777
Aulas Avulsas em Penedo	02	53
Curso Normal	01	58
Liceu de Maceió	01	226
Liceu de Artes e Ofícios	01	637
Total	216	8.850

Fonte: Craveiro Costa (1931, p. 21)

Observa-se no quadro que o número de alunos matriculados, bem como o número de escolas são bastante restritos em relação ao número da população. Infelizmente, na tabela, o autor não fez referência às escolas noturnas que existiam na província, à época. No entanto, tais números não retratam a real situação da instrução pública na província de Alagoas, pois é o próprio que, em 1925, fez um balanço em dados estatísticos da situação, comparando os números dos dois censos realizados: o de 1872 e 1890. Os números assim indicavam:

Tabela 2 – Dados gerais da Escola em Alagoas com base nos censos de 1872 e 1890

	1872	1890
Habitantes	312.268 (livres) 35.741 (escravo)	649.273
Sabiam ler e escrever	41.913	129.563
Analfabetos	306.096	519.710
Total	348.009	649.273

Fonte: Costa (1925, p. 73-79)

Os números nos levam a crer que o alto contingente de crianças, jovens e adultos fora das escolas era resultado tanto do pouco interesse do poder público e da inexistência de reivindicação desses grupos sociais com a escolarização desses indivíduos. Tal situação não melhoraria com o passar dos anos.

Em relação aos prédios públicos, Vilela apud Verçosa (2006, p. 94) enfatiza que o ensino público em Alagoas, na década de 1880, possuía um único prédio escolar próprio construído com recursos do governo e com a subvenção popular. As demais escolas continuariam funcionando nas residências dos professores que percebiam uma gratificação

estabelecida por lei para o aluguel. A situação das escolas, conforme atesta Costa, assim se encontrava:

As casas escolares eram ‘infectos casebres’, privadas de todo conforto, onde se imobilizavam diante de um indivíduo arvorado em professor algumas dezenas de crianças, a se imbecilizarem nas rotineiras tarefas do silabário, da tabuada e do catecismo. Não havia uma só escola instalada em prédio próprio; todas funcionavam em casas comuns, de aluguel, desprovidas dos requisitos mais elementares de higiene. O mobiliário, em algumas era antiquíssimo, em outras era o próprio mobiliário modestíssimo do professor, em muitas, ‘caixas vazias de querosene’, e havia escolas em que os alunos se sentavam no próprio solo, ‘como se viu até o ano passado (1904) num dos grupos escolares da capital’ (COSTA, 1931, p.23).

Sobre a situação dos professores, o Inspetor Geral de Estudos Espíndola, em seu relatório de 1866, registrava:

O pessoal do professorado é o mesmo com mui pequena modificação, e os professores vão servindo sem a precisa aprendizagem que os habilite ao ensino, justiça porém seja feita, alguns há que pelo seu zelo, dedicação, moralidade e capacidade intelectual se têm tornado dignos de verdadeiros encômios [...] (ESPINDOLA, 1866, p. 3).

Essa situação era constante em todo o Império e registrada nos relatórios dos diretores e inspetores de estudos. Tal situação permite deduzir que os governos provinciais alagoanos, durante esse período, não se empenhavam em melhorar as instalações físicas das escolas existentes, fossem elas alugadas ou em sede própria. Apesar de reconhecer a necessidade da instrução pública, muitos a julgavam, principalmente as escolas noturnas, um desperdício para os cofres públicos, conforme afirmava o presidente da província Luiz Romulo Peres de Moreno, em relatório de 5 de março 1874, baseado nas informações do diretor geral de estudos Antonio Carneiro Antunes. Em seu relatório, Romulo Peres apresentava a instrução pública que caminhava a passos lentos, responsabilizando a falta de colaboração por parte dos “homens ilustrados” para a difusão das luzes cuja iniciativa tiraria os homens da inércia, do embrutecimento e da ignorância. Em relação às aulas noturnas, Romulo Peres se reportava dizendo ser de “nenhum proveito se tem tirado dos cursos noturnos, para que conservá-los? Em tais casos não me assusta a pecha de retrógado e por isso vos aconselho a supressão, conservando-os quando muito na capital e no Penedo” (RELATÓRIO PRESIDENTE DA PROVINCIA DE ALAGOAS, 1874).

Quanto à situação do magistério, havia nos documentos oficiais várias referências feitas à docência do nível primário, que era classificado de incompetente e incapaz. O Diretor de Instrução Pública José Correia Silva Titara, em seus relatórios à presidência da província

de Alagoas, registra que a situação deplorável do ensino público local era devido à incapacidade dos professores, à falta de inspeção de escolas, à ausência de métodos de ensino e a má remuneração do professor. Segundo Costa (1931), Titara “batia-se pelo preparo do professorado, como ponto precípua de qualquer organização que se pretende realizar”. E acrescentava:

Não temos pessoas habilitadas em didática; os exames dos pretendentes ao magistério limitam-se à mera prova de instrução nas matérias que se propõem ensinar, sem que o examinador e a autoridade fiquem com a menor ciência de que eles têm ou não aptidão para transmitir o que houverem de ensinar. O professor de instrução elementar dirige-se a inteligências sem cultivo, que têm necessidade de explicações extremamente claras. Não basta ter noção ou idéias de uma coisa para sabê-la transmitir; é preciso ter vocação e conhecimento da arte de transmitir para se fazer entendido (p. 22)

Nota-se nos escritos de Titara o ideal de professor: aquele vocacionado que alia à técnica a eficiência do seu ofício. Com essa situação, havia uma reivindicação em todo o período para a criação do curso normal que possibilitasse a preparação desses professores. Os inspetores e diretores de estudos afirmavam categoricamente que a falta de uma Escola Normal que promovesse tal curso na província de Alagoas colaborava para que boa parte dos professores fosse leiga e assim tornasse sua prática fragilizada, aliada também às condições precárias dos prédios escolares.

Esse era o cenário da situação da instrução pública em Alagoas, no período Imperial. Se o ensino primário e secundário estava nessas condições o que se poderia dizer das escolas noturnas para adultos? É o que se passará analisar a seguir.

3.2 A criação das escolas noturnas

Como já foi observado, a instrução pública no Brasil e em Alagoas esteve, durante muito tempo, relegada à extrema ausência da responsabilidade do poder público, vivendo, a princípio, nos claustros dos seminários ou nas catedrais. Obteve melhoras com o surto do progresso econômico, na segunda metade do século XIX, seguidas pelos discursos da ordem, da civilidade e da prosperidade. Saber ler e escrever era privilégio para poucos, muito embora, o desenvolvimento do comércio requeresse um mínimo de alfabetização (TENÓRIO, 1996).

É nesse contexto que irão surgir as escolas noturnas, ou cursos noturnos para adultos, na província de Alagoas, impulsionados pela ordem civilizatória exaltada nas falas

dos presidentes da província, dos professores e intelectuais da época, nos relatórios da diretoria de instrução pública. Nesse sentido, encontra-se no relatório do presidente da província, Silvino Elvidio Carneiro da Cunha (1872), menção a esse respeito:

Educar para civilizar: Para que o paiz seja livre, é preciso que seja obrigatoria a instrucção primaria. Para que o paiz seja livre, ou antes, para que conheça os seus direitos e os seus deveres, é preciso que ao menos a massa popular tenha os primeiros rudimentos da instrucção publica, que ao menos tenha a instrucção primaria. A primeira e mais poderosa condição da prevenção do delicto é a instrucção popular [...]

Outra providencia julgo imprescindivel que é autorisar-se a creação d'aulas nocturnas para adultos, e com professores proprios, ao menos nas cidades e villas, podendo ser regidas essas cadeiras pelos professores existentes, mediante uma certa gratificação, quando o presidente da provincia entendesse conveniente.

As aulas nocturnas por toda parte tem sido produzido tão beneficiços resultados, que dispenso-me d'esclarecer-vos tão importante melhoramento. Ellas tem até sido inauguradas com entusiasmo. (grifo nosso)

Com effeito, esta generosa Idea virá preencher uma grande lacuna no ensino primario, e principalmente depois da reforma do estado servil.

Esta importante necessidade não se pode esperar por mais tempo, contando que correspondereis ao anhelos geral da opinião.

Se merecem o vosso acolhimento estas minas ideas, que actualmente são universaes, com satisfação receberei qualquer autorisação para reformar a instrucção primaria em tão largas bases.

Existem na Provincia 116 aulas de ensino primário, inclusive a escola nocturna, sendo 69 do sexo masculino e 47 do feminino (RELATORIO PRESIDENTE DA PROVINCIA, 1872).

O discurso em torno da escolarização para atender às necessidades do progresso e modernização da nação estava em sintonia com aquele divulgado do ponto de vista nacional e internacional, como destacado anteriormente. Na fala do presidente da província, observa-se que a educação de adultos não era tida como um direito e sim como um favor, ou ato de caridade dos seus idealizadores. Nesse sentido, afirmar “[...] esta generosa Idea [...]”, dado relevante e ao mesmo tempo contraditório para o pensamento da época, é dizer que as aulas noturnas para adultos fossem dadas pelos “professores próprios”, possivelmente aqueles já integrantes do quadro efetivo. Mas essa possibilidade merece maior investigação na documentação localizada, como mapas de aulas e ofícios trocados entre professores e diretores de instrução.

Do ponto de vista da legislação específica para os adultos e jovens trabalhadores, as escolas noturnas criadas pelo poder público local, datam da década de 1870, por meio da Lei nº 519 de 30 de abril, sancionada pelo então presidente José Bento da Cunha Figueiredo Junior. A referida lei especifica em seus artigos a seguinte determinação:

Art. 1º. – Fica creada uma cadeira nocturna de instrução publica primaria do sexo masculino nesta capital.

Art. 2º. – Na referida cadeira não se admitirá a matrícula e frequencia de alumnos já matriculados, ou que frequentarem as aulas publicas, que funcionam durante o dia.

Art. 3º. – O governo da Província desegnará um dos professores publicos desta cidade para reger a dita cadeira das sete ás nove horas da noite, arbitrando uma gratificação de 200\$000 e 400\$000 na razão do maior ou menor numero de alumnos que lecionar. (Grifo nosso)

Art. 4º. – Ficam revogadas todas as leis e disposições em contrario.

Mando, por tanto, a todas as autoridades, a quem o conhecimento e execução da referida Lei pertencer, que a cumpram e façam cumprir tão inteiramente como nella se contem.

O secretario desta província a faça imprimir, publicar e correr.

Palacio do governo em Maceió, aos trinta de abril de mil oito centos e setenta, quadragessimo nono da Independencia e do Imperio.

(L.S.) – José Bento da Cunha Figueiredo Junior.

Nesta secretaria foi publicada a presente lei em 30 de abril de 1870. – Joaquim do Rego Barros.

Secretaria do governo em Maceió, 4 de maio de 1870. – Cypriano Joaquim da Silva Jucá (DIÁRIO DAS ALAGOAS, 06 de maio de 1870, ano XIII, n. 103, p. 1).

Nos artigos dessa lei, é vedada a participação dos alunos matriculados nas escolas diurnas, e a escolha do professor a cargo do presidente da província, bem como da gratificação que variava de acordo com o número de alunos matriculados⁶¹.

Dados fornecidos por Primitivo Moacyr (1939-1940) dão conta de que, durante o Império, especificamente na década de 1870, foram criadas em todas as províncias escolas noturnas. Lembra o autor que em Alagoas, no mês de março de 1872, o governador provincial criou seis cadeiras noturnas em várias cidades e vilas do interior, as quais passaram a funcionar no mesmo prédio das aulas diurnas, cabendo ao professor a responsabilidade de constar as informações necessárias no sentido de identificar e qualificar os alunos das escolas noturnas nos seguintes termos:

[...] Nos meses de julho e janeiro será organizado pelo diretor geral da instrução, a vista dos mapas trimestrais, o resultado das aulas noturnas com matrícula, frequência e aproveitamento dos alunos. Serão suspensos por 15 dias, pela congregação do Liceu, os professores que infringirem este dispositivo e que se provar que não assistem continuamente os exercícios da escola noturna (MOACYR, 1939-1940, p. 599)⁶².

⁶¹ Nos dias de hoje, a remuneração do professor de ensino de turmas de Educação de Jovens e Adultos está condicionada ao número de alunos matriculados e frequentes. Assim, como no Império, o professor da Educação de Jovens e Adultos não recebe uma remuneração digna, condizente com o piso salarial de qualquer docente do ensino público.

⁶² Vale ressaltar que a obrigatoriedade dirigida aos professores em elaborar mapas contendo as informações sobre os alunos das escolas noturnas foi de fundamental importância para o acesso às informações que atualmente existem.

As informações fornecidas por Primitivo Moacyr estão amparadas na legislação de nº 627, de 16 de março de 1872, a qual faz referência, no artigo 1º, à criação de escolas noturnas nas cidades de Penedo, Alagoas, São Miguel e Pilar, e nas vilas de Porto Calvo e Passo de Camaragibe (atuais municípios de Alagoas). Poder-se-ia ampliar essas escolas em outros locais, caso o presidente da província julgasse conveniente. No artigo 4º da referida lei cabia à responsabilidade da diretoria de instrução pública fornecer livros para matrícula dos alunos, sendo os professores obrigados a enviar, trimestralmente, o mapa com especificação da matrícula, idade, profissão, naturalidade e assiduidade, aproveitamento e modo de proceder dos alunos (ARAÚJO; GALVÃO, 1872)⁶³.

Acerca dessas informações, encontram-se no acervo do Arquivo Público do Estado de Alagoas mapas que especificam a localidade dessas escolas, o número de alunos, frequência e rendimento desses alunos do ponto de vista da aprendizagem, conforme exigência na referida lei. As informações dos referidos mapas estão a seguir.

Mapa 1 – Das aulas noturnas da província das Alagoas organizado pela Diretoria Geral da Instrução Pública (Cf. Artigo 6º da Lei 627 de 16 de março de 1872)

Cidades	Nº.	Nome dos professores	Alunos		Aproveit. dos alunos	Procedimento dos alunos	OBS
			Mat.	Freq.			
Maceió	1	Camillo Lelis Pereira da Costa	30	12	Regular	Regular	
Pilar	2	Matheus de Araujo Caldas Xexéu	40	20	Idem	Idem	
Alagoas (Marechal Deodoro)	3	Joaquim Ignácio Loureiro Junior	13	08	Idem	Idem	
Penedo	4	Irenio José de Araujo	55	45	Idem	Idem	

⁶³ Olímpio Euzébio de Arroxelas Galvão (1842-1882), alagoano, foi deputado provincial e geral, jornalista, advogado, promotor público em Penedo e Maceió, membro do Instituto Histórico e Arqueológico de Alagoas. Autor de várias obras, entre as quais se destaca *Compilação das leis provinciais de Alagoas de 1835 a 1872*. A referida obra reúne sete volumes e foi impressa pela Tipografia Comercial em Maceió. O trabalho de Galvão foi feito em parceria com o alagoano Tibúrcio Valeriano de Araújo (1832-1918), então deputado provincial, senador estadual, diretor da Secretaria de Governo no Império (BARROS, 2005). Essa obra é de fundamental importância para os pesquisadores, pois ela contém a legislação sobre os diversos setores da administração pública à época.

Porto Calvo	5	Padre José Gomes de Lima	11	11	Idem	Idem	Salvo um aluno ⁶⁴
S. Miguel dos Campos	6	Florianio de Barros Accioly Pimentel	23	22	Idem	Idem	
Passo de Camaragibe	7	Padre Ivo Pereira da Costa	19	12	Idem		

Fonte: Arquivo Público do Estado de Alagoas – CÓDICE M20 – 1873-1874

De acordo com o quadro acima, verifica-se que não havia uma relação linear entre o número de matrículas e frequência dos alunos. Das sete cidades citadas, apenas Porto Calvo, São Miguel, Penedo e Passo de Camaragibe conseguem manter uma assiduidade razoável de alunos. Entretanto, esses dados não devem ser levados, a rigor, pelo leitor, em razão de os professores, à época, necessitarem de um número elevado de alunos matriculados, porque dele dependia seu salário e gratificação, conforme artigo 3º da Lei nº 519, de 30 de abril de 1870, que assim preconizava

Artº 3º O governo da Província designará um dos professores publicos desta cidade para reger a dita cadeira das sete ás nove horas da noite, arbitrando uma gratificação de 200\$000 e 400\$000 na razão do maior ou menor numero de alumnos que lecionar (DIARIO DAS ALAGOAS, 06 de maio de 1870, ano XIII, n. 103, p. 1).

Quanto ao tempo de duração das aulas, não há como saber se era rigorosamente cumprido, pois os alunos das escolas noturnas historicamente desenvolvem atividades durante o dia e, muitas vezes, não conseguem passar tanto tempo sentados numa cadeira estudando. Em relação à remuneração/gratificação pagas aos professores, eram estabelecidas pela legislação provincial após a comprovação, por meio de registros de frequências e visitas às aulas pelo inspetor de estudos, o presidente autorizava o pagamento aos lentes das escolas públicas através de ofício publicados no *Diario das Alagoas* nos seguintes termos:

Governo da Provincia
Presidencia do Exm. Snr. Dr. Silvino Elvidio Carneiro da Cunha
Extracto do Expediente do dia 1º de julho de 1872

Resolvendo na conformidade do art. 2º da lei n. 627 de 16 de março próximo findo, e em vista das informações da directoria geral da instrucção publica e do thesouro

⁶⁴ Quanto à expressão “salvo um aluno” supõe-se que deve relacionar um aluno que não frequenta regularmente, ou não tem aproveitamento, ou era indisciplinado.

provincial, que fique elevada a 300\$000R\$ a gratificação anual do professor Ireneo José de Araújo, designado para reger a escola noturna, creada na cidade de Penedo em vista do numero de alumnos que frequentam a referida escola – Por officios ns. 334 e 106 communicou-se ao thesouro provincial e a directoria da instrucção publica (DIÁRIO DAS ALAGOAS, Maceió, 8 de julho de 1872, ano XV, n. 153).

A gratificação dos professores públicos que lecionavam nas aulas noturnas já tinha sido proposta, desde o Regulamento de 1854, no Art. 71 que previa

Quando uma escola do segundo grau⁶⁵ tiver dois professores, serão estes obrigados alternadamente por mês ou por ano, a ensinar matérias de instrução primária duas vezes por semana, **nas horas que lhes ficarem livres, ainda que sejam em domingos e dias santos, aos adultos que para esse fim se lhes apresentarem. O governo poderá incumbir esta tarefa mediante uma gratificação que será marcada por cada discípulo**⁶⁶ (Grifo nosso).

Em 1873, a oferta dessas escolas foi ampliada. Além daquelas mencionadas no quadro acima, foram criadas outras na Província, conforme Mapa n° 2.

Mapa 2 – Escolas noturnas da província de Alagoas criadas pelo governo provincial do ano de 1873

N.º	Localidade	Criação	Professores	Data da sua criação	Alunos	
					Mat.	Freq.
1	Maceió	Por ato legislativo n. 219 de 1870	Camillo Lellis Pereira da Costa	27.05.1870	20	10
2	Bebedouro (atual bairro de Maceió)	Por ato da presidência	Antonio Monteiro de Araujo Lima	21.01.1873	10	7
3	Jaragua (atual bairro de Maceió)	Idem	Candido Elias de A Lima	10.01.1873	12	12
4	Poço (atual bairro de Maceió)	Idem	Francisco Inácio da Cunha Chaves	15.05.1872	21	8
5	Pilar	Por ato legislativo de 1872	Quintino Ignácio de Gusmão	27.06.1873	15	10
6	Alagoas (atual Marechal Deodoro)	Idem	Joaquim Ignácio Loureiro Junior	11.04.1872	21	18
7	S. Miguel dos Campos	Idem	Floriano de Barros Accioly Pimentel	18.04.1872	12	8
8	Porto Calvo	Idem	Padre José Gomes de Lima	11.04.1872	16	8
9	S. Miguel dos Milagres	Por ato da presidência	Antonio de Araujo Lima	15.10.1873	22	18
10	S. Luiz do Quitunde	Idem	João Torquarto e Araujo	15.05.1873	20	12
11	Paripueira	Idem	Francisco de Barros F.	10.06.1873	17	17

⁶⁵ Pelo regulamento da instrução pública, no Art. 12, são consideradas de 1º grau as escolas das cidades, e de 2º grau as das vilas e povoações da província (RELATORIO PRESIDENTE DA PROVINCIA DE 1870).

⁶⁶ Regulamento de 1854 disponível em <<http://www.camara.gov.br>>. Acesso em: 5 fev. 2010.

12	Passo de Camaragibe	Por ato legislativo de 1872	Eduardo Maciel Caparica	10.05.1873	10	10
13	Atalaia	Por ato da presidência	Matheus de Araujo Caldas Xexéo	30.06.1873	23	20
14	Gamelleira (povoado de Atalaia)	Idem	Antonio Accioly Lima	06.03.1873	20	11
15	Assemblea (atual Viçosa)	Idem	João Baptista de Souza	20.11.1872	27	18
16	Penedo	Por ato legislativo de 1872	Enéas José de Araújo	08.05.1872	51	25
17	Pão d'Assucar	Por ato da presidência	José Casimiro da Costa	20.05.1872	70	53
18	Traipú	Idem	Luiz José Vicente Pereira	12.06.1873	45	40

Secretaria da Diretoria de Instrução Pública da província de Alagoas em Maceió 8 de janeiro de 1873 – O Secretario, Antonio Cardoso Sobral.

Fonte: Arquivo Público do Estado de Alagoas – Instrução Pública 1873-1874, M10 E06

Analisando o mapa, vê-se que as escolas noturnas para adultos instalaram-se, na província de Alagoas, em diversos lugares e momentos. Esse mapa revela a ampliação da criação das escolas noturnas na Província de Alagoas pelo poder público. Nota-se, ainda, uma relativa linearidade entre os números de alunos matriculados e os frequentes. Em relação aos professores citados, mais adiante se fará uma exposição sobre eles, traçando um perfil biográfico, a fim de conhecer a sua formação, o lugar social e institucional no qual esses sujeitos se encontravam. Outro aspecto relevante que o mapa mostra diz respeito ao local onde essas escolas foram criadas⁶⁷.

No período de criação das escolas noturnas (1870-1873), a província de Alagoas foi administrada por três presidentes. Conhecer breves traços biográficos da trajetória deles é importante para compreender por quais razões a criação das escolas noturnas foi importante em seus governos. José Bento da Cunha Figueiredo Junior (1833-1885)⁶⁸ foi o 37º presidente

⁶⁷ Dados fornecidos por Espíndola (1871, p. 129) informam que em Alagoas, à época, compreendia dezoito municípios, a saber: Maceió (atual capital de Alagoas), Santa Luzia do Norte, Porto Calvo, Porto de Pedras, Passo de Camaragibe, Alagoas (Atual Marechal Deodoro), São Miguel dos Campos, Pilar, Atalaia, Imperatriz (atual União dos Palmares), Assembléia (atual Viçosa), Anadia, Coruripe, Palmeira (atual Palmeira dos Índios), Penedo, Traipu, Mata Grande e Pão de Açúcar. Esses municípios abrangiam 4 cidades: Maceió, das Alagoas, São Miguel dos Campos e Penedo; e possuía 14 vilas, 110 povoações, inclusive 8 aldeamentos de índios. Esses locais abrigavam uma concentração populacional vinculada à exportação da cana-de-açúcar, a colégios criados por religiosos, a exemplo de Penedo, como também à sede dos principais prédios públicos e de algumas autoridades do setor público, principalmente na capital.

⁶⁸ Ele era natural de Pernambuco, bacharel, pertencia ao partido Conservador. Foi sócio fundador do Instituto Archeológico e Geográfico Alagoano em 1869. Carregava uma herança política de seu pai, José Bento da Cunha Figueiredo (seu pai governou a Província de Alagoas entre 1849 a 1853). Em 1869, José Bento da Cunha Figueiredo Júnior, acompanhado de alguns membros da administração pública provincial, visitou as cidades de São Miguel dos Campos, Coruripe; as comarcas de Camaragibe e Porto Calvo, Imperatriz, Anadia e Atalaia; as vilas e lugarejos as margens do rio São Francisco até o Porto de Piranhas (Penedo, Pão de Assucar, Mata Grande, Água Branca, Traipu, Porto Real). Além de vários povoados e vilas das cidades citadas acima. Em todos esses lugares, ele visitou os principais prédios, inclusive as salas de aulas de primeiras letras. O presidente da província alegava junto aos administradores daquelas localidades que queria inteirar-se pessoalmente dos

da Província de Alagoas. Governou-a no período de outubro de 1868 a julho 1871. José Bento da Cunha Figueiredo Júnior tinha uma visão, assim como seu pai e muitos intelectuais da época acreditava no papel das letras e da instrução em prol do desenvolvimento do país, em especial da província que dirigia. Foi na sua gestão que se criou a primeira legislação para a implantação das escolas noturnas na província de Alagoas, por meio da Lei 519 de 1870. Ainda, na sua gestão, por meio do decreto nº 424 de 1869, autoriza a participação dos professores das escolas diurnas para participarem das aulas da Escola Normal. Dentre esses professores, encontravam-se Joaquim Ignácio Loureiro e Matheus de Araújo Caldas Xexéo⁶⁹.

Alguns historiadores divergem de opinião a respeito da administração de José Bento da Cunha Figueiredo Júnior. Para o historiador Brandão (2004, p. 117) “tinha este presidente um espírito operoso e empreendedor, e por isto ligou seu nome a vários melhoramentos locais em Maceió, muito deles meramente de caráter decorativo”. Na análise do historiador alagoano Moacir Medeiros de Sant’Ana, ele foi “o grande administrador” que a província de Alagoas teve à época.

Silvino Elvidio Carneiro da Cunha (1813-1892)⁷⁰. Foi o 38º presidente da Província de Alagoas, sendo empossado em junho de 1871, permanecendo no cargo até dezembro de 1872. Em seu relatório de 1872, defendeu a obrigatoriedade da instrução primária. Eivado pelo sentimento da época, afirmava que era preciso “educar para civilizar”. Acreditava que para o país ser livre era necessário que a “massa popular” tivesse os rudimentos da instrução pública. Para tanto, segundo ele, era imprescindível a criação de escolas noturnas para adultos “[...] por toda parte as escolas noturnas tinham produzidos por resultados”. Com essa postura, compreende-se o aumento expressivo da criação das escolas noturnas, em 1872, conforme demonstrado no quadro anterior, através da lei nº 627, de março de 1872 (RELATÓRIO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA DE ALAGOAS DE 1872).

Como presidente da província de Alagoas, referente ao quadro das escolas demonstrado anteriormente, merece destaque, também, Luiz Rômulo Peres de Moreno – 39º

problemas e das necessidades da província, para propor medidas de melhorias na Assembléia provincial (INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO DE ALAGOAS, 2010, p. 149).

⁶⁹ Relatório de fontes documentais da educação em periódicos de Alagoas. Projeto do Grupo de Pesquisa Caminhos da Educação em Alagoas, coordenado pela professora Maria das Graças de Loiola Madeira.

⁷⁰ Silvino Cunha era paraibano, bacharel. Além de Alagoas, administrou as províncias da Paraíba, Rio Grande do Norte e do Maranhão. Foi deputado provincial durante várias legislaturas na Paraíba. Foi inspetor da Alfândega da Paraíba, do Amazonas e do Maranhão, além de delegado de polícia, promotor público e secretário do governo, como também, diretor de instrução pública e procurador fiscal da Fazenda da Paraíba. Para o historiador paraibano, José Otávio de Melo, o barão de Abaiaí era um político ávido pelo poder e não contemplava a execução de obras. “Ele fez escola e há muitos políticos que atualmente seguem a tendência que ele implantou, ou seja, aquele político que chega ao poder e só pensa em aumentar o poder e conseguir títulos.” Disponível em: < <http://paraibahoje.wordpress.com/2011/06/19/historia-da-paraiba-um-barao-com-fama-de-visorio>>. Acesso em: 13 ago. 2011.

presidente. Ele era argentino e bacharel. Em sua administração, foram criadas dez escolas noturnas em várias localidades da província. Em seu relatório de 1874, Rômulo Peres Moreno faz uma análise da instrução pública na província de Alagoas. Segundo ele, há uma má distribuição das cadeiras de instrução primária, falta escola nos lugares onde se tem uma concentração mais expressiva de alunos.

Quanto às escolas noturnas, registra a existência de 18 delas. Chama a atenção aos “homens” ilustrados para colaborar na sua difusão, pois, no seu entendimento, a escolarização contribuiria para “suavizar os costumes e estabelecer no povo hábitos ordeiros e amor ao trabalho”. Nesse mesmo relatório, Rômulo Peres sugere a supressão das escolas noturnas, porém ela só ocorreu posterior a sua saída frente à administração provincial, como se verá adiante.

Parece um tanto contraditória a fala dos presidentes da província de Alagoas em comparação aos seus atos. Ao tempo em que se reconhece a necessidade da escolarização dos adultos, o governo não assume para si tal responsabilidade. Em seus discursos, convidam a sociedade, em particular os “homens de letras” para colaborar em prol da difusão das luzes como forma de ser um “colaborador” do progresso do país. No entanto, o que se pode observar em relação aos governos locais nomeados pelo Imperador, pouco ou quase nenhum comprometimento demonstravam com a província que administravam. Nesse sentido, é Brandão que assinala diz:

[...] são administradores, delegados do governo imperial, que aqui vieram quase que somente trazendo as incumbências subalternas de eleger fulano ou sicrano para tal ou tal cargo, e não para cuidar dos interesses superiores da província (BRANDÃO, 2004, p. 119)

No relatório do ministro do Império de 1872 consta referência à existência de uma escola noturna na cidade de Penedo, ministrada pelo baiano Júlio César Leal. A escola contava com 60 alunos matriculados. O ministro elogiava a iniciativa de Cesar Leal que além de ensinar na escola noturna, havia aberto uma biblioteca pública popular, cuja medida fora incentivada pelo ministro João Alfredo Corrêa de Oliveira, para todas as províncias do Império (RELATÓRIO MINISTRO DO INTERIOR, 1872).

Em 1873, conforme relatório do Diretor Geral de Estudos, Luiz Antonio Moreira de Mendonça, no qual faz um balanço da instrução pública na província do ano de 1872, o diretor afirma que foram criadas oito escolas noturnas. Matricularam-se nessas escolas 238 alunos entre adultos e menores do sexo masculino, sendo apenas 171 o número de frequentadores. Em nota publicada no *Jornal das Alagoas*, faz menção à instalação de uma

escola noturna provincial no dia primeiro de janeiro do mesmo ano. As aulas seriam ministradas pelo professor público José Casimiro da Costa e contava com a matrícula de 12 alunos (JORNAL DAS ALAGOAS, 1º de fevereiro de 1873, ano 4, n. 543).

Em 1874, conforme informações fornecidas por Primitivo Moacyr (1939) e mencionadas anteriormente, as escolas noturnas existentes na província foram suprimidas. Sobre essa informação publicou-se no periódico *Diario das Alagoas* que a supressão foi resultado de uma Resolução provincial n.º 673 de 13 de maio de 1874 por determinação da Assembleia Provincial e sancionada pelo então presidente da província, João Vieira de Araújo⁷¹. A alegação da supressão das escolas noturnas foi sugerida pelo diretor de instrução ao presidente anterior, Rômulo Moreno Peres, que endossa a solicitação do diretor de estudos e aconselha a desativação das escolas noturnas por não haver aproveitamento, devido frequência reduzida de alunos. O diretor sugere, ainda, que permaneçam as escolas noturnas existentes na capital da província e em Penedo. Para ambos os administradores, diretor de estudos e presidente da província, as escolas noturnas só deveriam ser conservadas nos grandes centros de população porque “só ali podem elas corresponder o generoso pensamento que as inspirou” (RELATÓRIO DIRETOR GERAL DE ESTUDOS, 28 de fevereiro de 1874). O relatório do mesmo diretor de estudos, de janeiro de 1874, informa que existiam 18 escolas noturnas com 484 matrículas e tendo 301 frequentes.

Outro dado importante localizado por esta pesquisa diz respeito à menção que o presidente da província, João Viera de Araújo, fez ao autorizar a presença de escravos nas escolas noturna

Para que a sorte dos menores escravos não escape á vossa providencia, podem ser recebidos nas escolas nocturnas, abertas gratuitamente por alguns professores, como já autorisei ao director geral, que em seu relatório lembra a admissão dos mesmos nas aulas diurnas conjunctamente com os meninos livres, o que por certo não me parece prudente [...] é para receiar que a admissão de menores escravos nas escolas diurnas afugente dellas os meninos livres (RELATORIO PRESIDENTE DA PROVINCIA, 1875, p. 26)

Não foram localizados mapas escolares que pudessem confirmar a informação acima. A intenção do presidente da província é compreensível, uma vez que, nos oitocentos, especialmente na segunda metade do século XIX, houve intensas discussões e debates

⁷¹ A resolução n.º 673 de 1874 determinava várias ações do governo da Província de Alagoas, a saber: suprimir o lugar do contador do tesouro provincial (Art. 1º); o lugar do diretor geral de instrução (Art. 5º); entre outros. Em relação à supressão das escolas noturnas, nada mais indica além de informar que tais escolas foram suprimidas. Pelas leituras feitas nos relatórios dos presidentes da província; pode-se deduzir que isso ocorreu por conta dos custos da manutenção das escolas, bem como da frequência reduzida dos alunos conforme mencionado anteriormente sobre a opinião de um dos presidentes da província de Alagoas, Rômulo Peres Moreno.

abolicionistas em defesa da libertação dos negros e, como o objetivo da escolarização nos oitocentos era regenerar para civilizar, teoricamente, o negro não poderia ficar fora do processo civilizador por excelência.

Martinez (1997) ao pesquisar o curso noturno da Sociedade Propagadora da Instrução pelas Classes Operárias da Lagoa menciona o debate entre membros da sociedade para definir se deveriam ou não receber escravos como alunos. A autora lembra que, em 1873, os membros da referida instituição discutiam o estatuto da Sociedade em relação a duas questões pendentes: “se a escola noturna deveria ser apenas para adultos e se os escravos deveriam ser admitidos”. Com base no discurso de alguns membros da Sociedade Propagadora, a autora conclui:

Ser possível perceber que existia a intenção de receber escravos no curso noturno, uma vez que à época se encontrava no auge os debates abolicionistas e se questionava o que fazer com os africanos livres e com os escravos que, num futuro próximo, alcançariam a liberdade (MARTINEZ, 1997, p. 134-135).

Dado relevante localizado nos acervos locais foi um documento dirigido ao presidente da província pelo diretor geral de instrução pública, Luiz Antonio Moreira, solicitando a criação de uma escola noturna na povoação de Gameleira (atual Viçosa). Essa reivindicação, segundo informações do documento partiu dos habitantes daquele referido povoado. O documento apresenta-se nesses termos:

Província das Alagoas
 Directoria Geral da Instrucção publica em
 Maceió 28 de janeiro de 1873

Ilmº e Exmº Senhor

Fazendo chegar as mãos de V. Exª. o abaixo assignado dos habitantes da povoação de Gamelleira em que solicitam de V. Exª. a creação de uma escola nocturna naquella localidade acuso-me informar a V. Exª. que acho justo o pedido dos solicitantes, attestados as razoes expostas em sua petição assignada em primeiro lugar pelo respectivo delegado litterario.

Deus guarde a V. Exª.

Exmº. Senr. Drº. Luis Rômulo Peres de Moreno
 Presidente da província
 Diretor Geral
 Luis Antonio Moreira
 (ARQUIVO PÚBLICO DE ALAGOAS, CÓDICE M20 E05, Instrução Pública 1873-1874).

No referido abaixo assinado consta a assinatura de 30 pessoas das quais seis assinam do próprio punho, a saber: Antonio José Barbosa, Francisco José dos Santos, Francisco Maximiano, Francisco Monteiro de Farias, Manoel Vieira de Mello e Miguel dos Santos Angelo. A assinatura dos demais é feita por terceiros usando a expressão “**amigo de** João Manuel de Anunciação”; “**amigo de** Francisco Lopes dos Santos”; “**amigo de** Felisberto Gomes da Silva” (RELATÓRIO INSTRUÇÃO PÚBLICA 1873-1874). Provavelmente, os solicitantes eram analfabetos e utilizaram, ou lhes foi sugerida, tal estratégia como forma de serem identificados, caso houvesse uma fiscalização por parte da diretoria geral de estudos, bem como, o “**amigo**” poderia ser uma pessoa de prestígio local com intuito de pressionar o governo provincial.

Sobre a referida solicitação, deve-se repensar se de fato deu-se essa manifestação popular, considerando as condições de ser uma província agrícola, que necessariamente não havia necessidade de escolarização para o homem do campo, como visto anteriormente, na fala de um dos presidentes da província, ou utilizaram como “amigo” figura expressiva do presidente da província. Talvez esse abaixo assinado tenha sido “sugerido” por algum professor do povoado Gameleira, uma vez que, devido à baixa remuneração alguns professores viam nas aulas noturnas uma forma de “melhorar” a sua renda. Isso pode ter alguma veracidade se for comparada essa data do ofício (janeiro de 1873) com aquela na qual foi criada uma escola noturna no referido povoado, pelo professor Antonio Acioly Lima, no dia 06 de março de 1873 (ver mapa 02).

De acordo com as fontes analisadas, parecia prática comum no Império brasileiro o fechamento e a reabertura das escolas noturnas. A princípio, a hipótese é de que isso ocorria devido às constantes substituições dos presidentes das províncias⁷², outras hipóteses também podem ajudar como a dificuldade de concederem verba para escolarizar um público adulto.

Isso talvez se agravasse quando elas se destinavam ao público jovem e adulto das classes populares. Além do desperdício de recursos para com esses sujeitos, alegava-se, ainda, o desinteresse da população, considerada “ignorante” e “degenerada”, conforme atesta o diretor geral de estudos justificando, dessa forma, a sua extinção:

[...] ser liberal é difundir a instrução por todos os espíritos, aptos a recebê-la: de insensato é por certo atirar as valiosas perolas da ciência a espíritos embrutecidos, que, não sabendo avaliar-lhes o mérito, nem ao menos dão-se ao trabalho de

⁷² Dada a instabilidade política de Alagoas, o quadro dos presidentes é por demais confuso. Alagoas foi a província que teve o maior número de presidentes. Ao todo, Alagoas teve 61 presidentes, dos quais apenas dois eram filhos de Alagoas, sendo que muitos deles governaram por alguns dias (BRANDÃO, 2004). No período investigado por esta pesquisa, a província de Alagoas teve 25 presidentes.

procura-las. Não irrogo injúria aos singelos habitantes do campo[...] eles sofrem a lei inevitável da dura condição em que vivem. Entregue durante o dia ás fadigas asperrimas dessa luta selvagem com a natureza, que constitue o trabalho proprio do camponez pobre , a noite vem apenas trazer-lhes um anciado lenito aos ombros combalidos do trabalho e ás potencias entorpecidas do espirito (idem, 1874).

No relatório do ano seguinte, o diretor geral de estudos Antonio Martins de Miranda destacou a ação dos professores Matheus de Araújo Caldas Xexéo e Antonio Leite Pindahyba, por terem oferecido para ensinar gratuitamente em aulas noturnas. No entanto, no mesmo relatório, o diretor de estudos afirma que o tesouro provincial, por determinação do presidente da província, pagou a quantia de 5\$000 réis para “luzes” ao professor Camillo de Lelis Pereira Costa. Essa informação pode indicar que existia tratamento diferenciado para os integrantes do magistério, pois em algumas publicações dos periódicos locais denunciava-se o “apadrinhamento político” que tantos prejuízos acarretaram à província. Sobre essa tutela, o governo de Alagoas, Antonio Tiburcio Figueira asseverava

Estes funcionarios, salvas poucas porem notáveis excepções, são em extremo negligentes e remissos no cumprimento de seus deveres. Amparados pelo pratonato, que infelizmente, entre nós, garante a impunidade, custa crê o modo abusivo e até affrontoso com que se furtam às obrigações do magistério. Trahindo completamente sua elevada missão constituem-se verdadeiros parasitas da provincia, cuja instrucção altamente prejudicam, elles-os incumbidos de propaga-la e desenvolve-la (FALLA, 1885, p. 8).

Ao longo de todo período imperial, foi-se constituindo em Alagoas uma teia de favores políticos que se refletia na instituição escolar. Tais relações poderiam interferir, também, no modo como os relatórios dos diretores de estudos e presidentes da província eram elaborados e publicados. Por esse aspecto, cabe sempre a advertência dos atuais estudos historiográficos sobre a desconfiança do que está posto nos documentos, sobretudo aqueles produzidos para exposição (BLOCH, 2001). Por meio destes, os diretores de estudos solicitavam melhores condições de trabalho para o professor, como também poderiam fazer denúncias, com consequências graves, como exoneração, não pagamento da gratificação para alguns professores que lecionavam nas escolas noturnas, punição para professores que desobedecessem a seus superiores, a exemplo do professor Matheus de Araújo Caldas Xexéo que recebeu suspensão do diretor de estudos, por ter citado o nome de um deputado provincial em um dos seus discursos abolicionistas (GUTENBERG, Maceió, 17 de abril de 1884, ano III, nº 34, p. 2 e 3).

No relatório de 1876, o governo de Província de Alagoas declarava que foram instaladas, em 15 de agosto do mesmo ano, na cidade do Pilar, por iniciativa particular, três escolas noturnas de instrução elementar. As escolas foram oferecidas ao povo gratuitamente e tinham como professores: Antonio Duarte Leite da Silva – lecionava Português, com cinco alunos matriculados; Manoel de Mello Jacome Calheiros – ensinava Francês, com 22 alunos; e Manoel Teixeira de Lima Filho – cujo ensino de primeiras letras contava com 45 alunos. Tais escolas perfaziam um total de 70 alunos matriculados. O presidente da província prossegue “a esses tres cidadãos, dignos de justos encômios, louvei por tão honrosa iniciativa em difundir gratuitamente a instrução, principal elemento da prosperidade social” (RELATORIO PRESIDENTE DA PROVINCIA, 1876, p. 24).

Em 1876, o presidente da província de Alagoas, João Thomé da Silva, em seu relatório, tece comentários elogiosos ao Imperador por este esforçar-se em difundir e promover a instrução pública no país, incentivando e promovendo a abertura de associações propagadoras de instrução, colégios de educação popular, escolas noturnas, bibliotecas, institutos normais, conferências literárias, lyceus de artes e ofícios, entre outros institutos. Assim, seguindo o exemplo do Imperador, João Thomé da Silva, ao sugerir mudanças na reforma do ensino⁷³, destacou, entre outros itens, a fundação de escolas noturnas de instrução primária elementar na capital e cidades da província para adultos, sob a regência dos respectivos professores, mediante razoável gratificação (RELATÓRIO PRESIDENTE DA PROVINCIA, 1876).

Francisco de Carvalho Soares, chefe do poder público de Alagoas, em 1878, inicia seu relatório lamentando-se pela situação da instrução pública na província. Segundo ele “este importantíssimo ramo do serviço público vem muito mal na província”. Prossegue justificando tal situação, afirmando serem os resultados improfícuos e não corresponderem aos sacrifícios com que o administrador da província faz. Alega a incapacidade dos professores, os quais em sua maioria pesam inutilmente sobre os cofres provinciais. Para resolver tal situação, ele sugere intensificar a fiscalização severa e constante, sob a sanção de penas disciplinares convenientemente estabelecidas, e recompensando os bons professores (RELATÓRIO, 16 de abril de 1878, p. 19).

O cenário desolador da situação da instrução pública local foi relatado por outros presidentes em momentos diferenciados. Observa-se que se tornou corriqueiro culpar professores e pais dos alunos pela situação caótica do ensino. Conforme o relatório os pais,

⁷³ A Reforma do ensino de instrução pública da Província de Alagoas foi proposta em 1876, na qual o presidente elegera uma comissão para realizar o trabalho. No entanto, isso só veio a acontecer em 1886.

por exemplo, não cumpriam com o dispositivo legal da obrigatoriedade de encaminhar os filhos para as escolas.

Nesse documento informava-se, igualmente, a existência de uma escola noturna de primeiras letras para os órfãos e operários maiores da fábrica de tecidos de Fernão Velho que obtinha resultados satisfatórios (RELATÓRIO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA, 1878, p. 47)⁷⁴.

Conforme relatório do presidente da Província de Alagoas, Cincinato Pinto da Silva, em 1879, havia apenas uma escola pública noturna, na capital, regida pelo professor da 1ª cadeira e frequentada por 16 alunos (FALLA, 30 de abril de 1879, p. 23).

Em 1880, há registros de quatro aulas noturnas de ensino primário para trabalhadores da Estrada de Ferro de Paulo Afonso. As aulas eram ministradas pelos empregados subalternos da estrada e permitiam o acesso aos trabalhadores, bem como a seus filhos ou a qualquer indivíduo que quisesse ler e escrever⁷⁵. Conforme o presidente da província de Alagoas, Cincinato Pinto da Silva, em seu relatório consta que essas aulas foram criadas pelo engenheiro chefe responsável pela construção da referida estrada de ferro, Dr. Reinaldo Von Krüger. No mesmo relatório, aquele governo declara que essa iniciativa não tinha custo para o governo provincial e, a título de contribuição à administração provincial, fez doação de 200 exemplares do *Methodo Hudson*⁷⁶ para os alunos (FALLA, 16 de abril de 1880, p. 58-60). O *Methodo Hudson* possivelmente foi utilizado nas escolas de primeiras letras locais, conforme ofício enviado pelo presidente da província ao diretor da Secretaria de

⁷⁴ Não foram localizadas fontes que aprofundassem as informações sobre a referida escola. Os dados obtidos revelam que o trabalho noturno da fábrica foi abolido na década de 1920, e continuava fornecendo várias escolas diurnas e noturnas, cujo início se deu no final do Império e dispunha de uma sessão de cinema aos domingos para os funcionários e convidados (TERRA DAS ALAGOAS. ADMINISTRAÇÃO MARROQUIM, 1929, p. 201-204).

⁷⁵ A formação do educador de jovens e adultos sempre foi uma preocupação entre os estudiosos da área, especificamente a partir do século XX. Soares (2006) lembra que no I Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro, em 1947, já se ressaltavam as especificidades das ações educativas em diferentes níveis e se recomendava uma preparação adequada para se trabalhar com adultos. Em 1958, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, o problema continuava. O autor destaca o inciso VII, do art. 4º, da LDB 9394/96, no qual estabelece a necessidade de uma atenção às características específicas dos trabalhadores matriculados nos cursos noturnos. Requerendo, assim, uma formação específica para atuar na EJA, explicitada pelo Parecer CEB/CNE 11/2000: “Trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas”. Soares resalta as iniciativas de alguns governos municipais e estaduais no sentido de promover ações de ‘capacitação’ do corpo docente através da formação continuada de professores e do incentivo à produção de material didático voltado para esse segmento de ensino. No que se refere às ações das universidades, Soares reconhece ser, ainda, “ações tímidas se considerarmos, de um lado, a relevância que tem ocupado a EJA nos debates educacionais e, de outro, o potencial dessas instituições como agências de formação” (SOARES, 2006, p. 1-20).

⁷⁶ O método Hudson é de autoria de Octaviano Hudson (1837-1886). Nascido no Rio de Janeiro, Hudson exerceu a função de tipógrafo na Tipografia Nacional, pedagogo, jornalista e poeta brasileiro. Escreveu *Método de Leitura* oferecido à infância e ao povo. Esse modelo era tido como um dos que se caracterizavam pela abreviação no tempo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, propunha ensinar, rapidamente, a ler e a escrever (PERES; TAMBARA, 2003).

Estado dos Negócios do Império, com data de 24 de dezembro de 1879. No ofício, o presidente da província acusa o recebimento de 200 exemplares do referido método, enviado pelo conselheiro ministro do Império com orientação de serem utilizados nas escolas públicas. Em anexo, o presidente da província remete cópia do ofício ao diretor geral de instrução pública da província de Alagoas, para que fossem tomadas as devidas providências em atendimento à determinação do Governo Central (O LIBERAL, 5 de janeiro de 1880).

No referido relatório, o governo provincial informa que a escola noturna para os operários da fábrica de tecidos de Fernão Velho continua sendo frequentada por operários sob a responsabilidade do professor público Ursulino Adriano Cunegundes.

Ainda sobre o que consta naquele documento, o governo se reporta à estrutura das escolas, que continuavam funcionando em casas alugadas sem as principais condições requeridas pela pedagogia, sem higiene, mas pagando ao tesouro provincial a quantia superior acima de 9:000:00 réis. Para mudar essa situação, o presidente da província revela que providenciou a construção de dois prédios espaçosos, arejados e adequados ao trabalho escolar, um na capital e outro na cidade de Penedo. A construção desse empreendimento contou com a generosidade e “patriotismo” dos particulares. Sobre a instituição criada na direção de Cincinato Pinto, Vilela (1980) descreve a obra como “A Primeira Casa Escolar de Alagoas”.

Nos relatórios dos presidentes da província, do período correspondente a 1881-1889, há uma ausência de informação sobre as escolas noturnas criadas pela iniciativa pública. Os documentos apenas mencionam a iniciativa particular: escola da Fábrica de Tecido de Fernão Velho e da União Mercantil. Os administradores públicos de Alagoas, em tais relatórios, continuaram expondo a situação caótica da instrução pública, pondo em destaque a precariedade das salas de aula, a indolência dos pais e dos alunos para com os estudos, e criticando a conduta dos delegados literários e professores. A esses profissionais, o presidente Candido Augusto Pereira Franco revela um corporativismo entre ambos, sugerindo ao diretor de estudos uma fiscalização mais rigorosa, pois alguns professores não comparecem às salas de aula por dias consecutivos ou “se entregam a diversões e passatempos ou a interesses diversos do ensino” contando com a condescendência dos delegados literários (RELATÓRIO PRESIDENTE DA PROVINCIA, 26 de fevereiro de 1882, p. 10).

Durante o período pesquisado, as fontes revelaram que houve em Alagoas 31 escolas noturnas entre pública e particular e 29 nomes de professores que atuaram nessas escolas. Com base nas informações garimpadas será traçado o perfil dos professores que lecionaram nessas escolas.

3.3 – Os professores das escolas noturnas da Província de Alagoas – o lugar social

A intenção deste item é caracterizar a partir dos dados fornecidos pelas fontes, um breve perfil biográfico dos professores que atuaram nas escolas noturnas de Alagoas. Em relação aos alunos não foi possível apresentar elementos para além do que já é conhecido pela historiografia da educação. Os jovens e adultos eram oriundos das classes economicamente pobres, eram agricultores, alguns já inseridos numa atividade profissional, analfabetos ou semianalfabetos. Pela falta de fontes sobre esses sujeitos, como saber que adulto era esse? Uma pista seria o tipo de escola ofertada. O descuido com a estrutura da escola, o não pagamento ao professor, tido como um missionário que recebia uma gratificação pelo serviço prestado a Nação.

No trato com as fontes, localizou-se documento do governo de Alagoas, publicado no periódico *Jornal das Alagoas* de outubro de 1870, no qual consta a relação dos alunos matriculados na escola noturna do professor público Camillo de Leilis Pereira da Costa. Nesse mesmo documento, o governo provincial conclama a sociedade para contribuir no sentido de tirar da ignorância os “filhos do povo” e “honra os alagoanos que se compenetrarem da necessidade tão urgente de facilitar à instrução a nobre classe dos artistas”. A nota prossegue afirmando “até hoje a escola tem caminhado com toda a regularidade devida não só a morigeração dos discípulos, como a energia e docilidade do preceptor” (JORNAL DAS ALAGOAS, 21 de outubro de 1870, ano I, n. 15, p. 2). A relação fornecida pelo professor Camillo Lelis Pereira da Costa informa que o número de matriculados perfazia o total de 50 alunos, no entanto, apenas 35 alunos frequentaram as aulas até aquela data. Segue abaixo a relação com os nomes dos respectivos alunos.

1 – Relação dos alunos do professor público Camillo Lelis Pereira da Costa que frequentaram a escola noturna de primeiras letras da província de Alagoas no ano de 1870⁷⁷.

01. Maximiano Alves dos Santos
02. Manoel Antonio da Silva
03. Claudino José da Silva
04. José Alexandre do Nascimento
05. Primo Pereira Pinto
06. Constantino Francisco José de Sousa

⁷⁷ Não foram localizadas fontes que pudessem fornecer informações sobre quem eram esses alunos. Talvez, com a continuidade deste trabalho, seja possível encontrar vestígios que possibilitem saber sua origem, profissão, quem eram seus pais, dentre outros aspectos.

07. Pedro Pierre de Moraes
08. João José d'Oliveira Filho
09. Thomaz Antonio Rodrigues
10. Theodoro Carneiro dos Santos
11. Manoel José Lopes
12. Martinho José da Costa
13. Manoel Joaquim de Sant'Anna
14. Antonio Joaquim Fernandes
15. João Gomes Damasceno
16. Idelfonso Benevides Galvão
17. Manoel Izidoro da Costa
18. Manoel Francisco Martins
19. Jusino José da Silva
20. João Francisco Gonçalves
21. Manoel Antonio do Nascimento
22. Cornelio da cruz Costa
23. Manoel da Silva Borges
24. Luiz Bispo do Nascimento
25. Aureliano Antonio de Lima
26. Antonio Gonçalves da Silva
27. João Manoel Correia
28. Miguel Archanjo da Silva
29. Ciriaco Francisco da Silva
30. Manoel Gomes da Silva
31. José Antonio de Mello
32. Justino Cypriano Ferreira
33. Manoel Francisco Guedes
34. José Francisco Jacob
35. Ignacio Jacintho da Costa

Durante o período imperial, os professores tiveram uma participação ativa no processo de difusão da instrução pública, talvez por isso, tenham sido alvo de muitas críticas e responsabilizados pelo estado de atraso no qual se encontrava a escola. Todas as atividades desenvolvidas nas instituições de ensino eram postas sob sua responsabilidade, inclusive por meios normativos criados pela província para regular e conduzir sua ação, como a criação do cargo de inspetor escolar.

Com a realização desta pesquisa, foi possível localizar informações sobre alguns dos professores que lecionaram nas escolas noturnas no período Imperial. Aqueles que tinham uma atuação mais extensa, para além das salas de aula e ocupavam algum cargo na sociedade alagoana, foi localizados registros, identificá-los e traçar um breve perfil. Esses professores, de uma forma ou de outra, estavam envolvidos nas discussões em torno das questões políticas e educacionais da época, em especial, as que tratavam da civilidade, da moralidade, de cultivar o espírito do homem através das letras. Entretanto, sabe-se que as ações de muitos

docentes atuantes no Império e, especialmente em Alagoas, estão no dizer de Madeira (2008, p. 51) “[...] em silêncio, seja pela dificuldade de localização de registros, seja pela ausência destes”.

Apesar dessas lacunas, foi possível obter informações sobre alguns desses docentes que exerceram a docência nas escolas noturnas de Alagoas: Antonio Duarte Leite da Silva, Antonio Francisco Leite Pindahyba, Camillo Lelis Pereira da Costa, Joaquim Ignacio Loureiro, Júlio César Leal e Matheus de Araújo Caldas Xexéo⁷⁸.

3.3.1 – Antonio Duarte Leite da Silva ou “Júlio Rosalvo”: um crítico do sistema

Sobre o professor Antonio Duarte Leite da Silva não há a data de seu nascimento apenas de seu falecimento, em 1883. Quanto ao local onde nasceu, provavelmente na cidade do Pilar, uma vez que as fontes revelam sua atuação como professor da escola noturna do Pilar onde lecionava Português, como também escrevia para o jornal local. Poeta, advogado, estudou no Liceu Alagoano. O início de sua carreira profissional como professor de Francês, Latim e Português ocorreu na cidade do Pilar. Fez parte do movimento abolicionista. Em 1873, fundou o *Jornal do Pilar* do qual foi o principal redator. Esse periódico semanário político, em 1876, foi destruído pela polícia por publicar artigos contra pessoas de prestígio da localidade. Publicou as obras: *Isaura* (romance/1869); *Cantos da Mocidade* (romance/1869); *Amaldiçoadas Lágrimas* (romance e novela/1874) publicada com o pseudônimo de Júlio Rosalvo⁷⁹.

Ele fundou e redigiu o *Jornal do Comércio* em Maceió (1880). Foi administrador e editor do jornal *O Constitucional* (1873), jornal de linha conservadora. A partir de 1874, o professor Duarte utilizava o pseudônimo de Júlio Rosalvo nas publicações do *Jornal do Pilar* (BARROS, 2005).

Possivelmente, a adoção do pseudônimo nas publicações no periódico *Jornal do Pilar* deu-se em razão das críticas dirigidas ao comportamento e atitudes de alguns membros da elite da qual fazia parte. Como essa elite geralmente estava ligada ao poder público provincial, Duarte se revestia de Júlio Rosalvo para que suas posições não fossem empecilhos para a sua atuação como professor público ao ponto de sofrer sanções, penalidades.

⁷⁸ De acordo com os documentos foi possível identificar 29 professores que atuaram nas escolas noturnas na província de Alagoas. O critério utilizado para traçar o perfil desses professores deu-se pelo máximo de informação que foi possível localizar sobre eles.

⁷⁹ Disponível em <<http://www.literaturabrasileira.ufsc.br>>. Acesso em: 10 ago. 2011.

3.3.2 – Antonio Francisco Leite Pindahyba: um jurista voltado às letras e à instrução

Antonio Francisco Leite Pindaíba foi Prefeito de Maceió entre 1892-1894. Advogado e jornalista, sócio do Instituto Histórico e Arqueológico de Alagoas. Publicou, em 1901, a obra *Petição Documentada que ao Supremo Tribunal apresenta o Bacharel A. F. Leite Pindahyba*, Rio de Janeiro, Tip. da Gazeta, 1902. Essa obra refere-se à sua inscrição na lista dos candidatos ao concurso aberto para preenchimento das vagas de Juizes da Seção nos Estados de Alagoas e Ceará. Nela consta uma biografia do autor referente a sua atuação no serviço público, seguida de anexos contendo declaração dos representantes das instituições por onde trabalhou, como forma de atestar a veracidade das informações por ele citadas. Na petição, Pindahyba destaca a sua atuação no magistério como professor primário no interior da província, em 1874, sendo posteriormente promovido a professor da capital, onde exerceu o magistério até 1890, e ocupou as cadeiras de Bebedouro e Jaraguá (atuais bairros de Maceió), conforme resolução n. 868 de 16 de junho de 1882. Exerceu por meio seletivo de concurso a função de Promotor Público da comarca de União dos Palmares, no período de março de 1891 a agosto do mesmo ano, quando pediu exoneração do cargo para candidatar-se à vaga de juiz. Na referido documento, Pindahyba fez referência a várias obras publicadas de sua autoria, dedicadas à instrução pública e aprovadas pelo diretor de instrução pública para serem utilizadas como leituras nas escolas de primeiras letras. A obra à qual o autor se refere é *O Iris da Escola* (1880), destinada à educação infantil. Segundo o autor, suas obras foram oferecidas gratuitamente ao governo provincial e distribuídas pelo órgão competente para as escolas públicas (PINDAHYBA, 1902).

A elite brasileira do século XIX se colocava como missionária da civilização pela ótica europeia. Para tanto, procurava de alguma forma dar sua contribuição a esse ideal de nação. Assim, esses homens ilustrados, mesmo não tendo formação acadêmica direcionada ao campo pedagógico, atuaram como professores públicos, concursados ou não, publicavam livros dirigidos à escolarização, como foi o caso do professor Pindahyba. A falta de localização de *O Iris da Escola* impossibilitou fazer uma análise mais aprofundada de seu pensamento em relação à escola e ao ensino.

Conforme nota publicada no jornal *Orbe*, de 1883, o professor Pindahyba foi acusado de plagiar as informações históricas contidas no jornal *Gutenberg* de 28 de fevereiro de 1883. Sobre essa acusação, ele emitiu comunicado no periódico *Gutenberg* de 04 de março de 1883, no qual nega o plágio os dados históricos do artigo que fez para o *Gutenberg* por ocasião da edição comemorativa do 415 aniversário do inventor da imprensa, Gutenberg.

Na nota, o professor ressalta que no referido artigo foi citada a fonte de onde ele retirou os dados históricos constantes na publicação (GUTENBERG, Maceió, 04 de março de 1983)⁸⁰.

O professor Francisco Leite Pindahyba atuou como professor da escola noturna na cidade de Imperatriz (atual União dos Palmares) entre 1874 e 1875 (RELATÓRIO DIRETOR GERAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA, Maceió 15 de fevereiro de 1875).

3.3.3 – Camillo Lelis Pereira da Costa: uma trajetória em volta das relações sociais

Das escassas informações sobre o professor Camillo Lelis Pereira da Costa, sabe-se que ele era natural da cidade de Passo do Camaragibe, mas viveu muito tempo em Maceió. Foi professor de primeiras letras por volta de 1861 (DIÁRIO DAS ALAGOAS, Maceió, 6 de agosto de 1861, ano IV, nº 178, p. 1). Os registros garimpados nesta pesquisa levam a crer que ele foi o primeiro professor público a lecionar nas escolas noturnas de Alagoas. O mapa número 2, apresentado à diretoria de instrução pública, mencionado anteriormente, coincide com o ano da criação da legislação para as escolas noturnas. Como ele atuou durante muito tempo, recebe reconhecimento e elogios por parte do governo provincial por sua atuação nas escolas noturnas e gratificação acima do estabelecido por lei.

Não se sabe até quando ele se manteve como professor, porém sua vida, principalmente a familiar, esteve envolta do universo do mundo das letras. Sua filha Aristhéa Maria de Araújo (1856-1911), alagoana, poetisa, educadora e pianista fundou, em 1876, um colégio feminino particular. Aristhéa era ativista do movimento abolicionista em Alagoas, casou-se com o então alagoano, historiador, jornalista, professor e médico, Adriano Augusto de Araújo Jorge (1846-1901). Este fundou e dirigiu o Colégio Sete de Setembro, o Colégio São José e o Colégio Oito de Janeiro, além membro e presidente do Instituto Histórico e Arqueológico de Alagoas (BARROS, 2005).

Nota-se que, pelas ligações familiares, o professor Lelis tenha “gozado” de certas regalias como professor público. As relações de parentela e apadrinhamento eram comuns nas relações entre magistério e poder público. Sobre a produção de obras relativas à educação não localizou-se informações a respeito.

⁸⁰ Foi localizado o jornal *Gutenberg* de fevereiro de 1883, no qual consta o artigo de autoria do professor Pindahyba, no entanto, as condições precárias do periódico não permitiram fazer uma leitura e análise do referido artigo.

3.3.4 – Joaquim Ignacio Loureiro: o educador da terra dos marechais



(1846-1920)

Joaquim Ignacio Loureiro⁸¹ era filho do tabelião público Joaquim Ignacio Loureiro. Nasceu em 31 de outubro de 1846 na cidade de Alagoas (Atual Marechal Deodoro) e faleceu em Maceió, em 28 de outubro de 1920. Iniciou a carreira do Magistério precocemente, aos 16 anos, quando prestou concurso para professor.

Suas funções no magistério começam quando ele assumiu a cadeira masculina de primeiras letras em Matriz de Camaragibe, lecionando por um período de dois anos. Posteriormente, foi promovido para a cadeira de Barra de São Miguel. Em 1870, segue para Maceió onde passa a ensinar no Poço e faz o Curso de Pedagogia da Escola Normal de Maceió. Ao terminar o curso, retorna à cidade de Alagoas. Entre 1872 a 1874, ensinou gratuitamente numa escola noturna de sua terra natal (MACIEL, 1930). Em 1872, foi nomeado tenente da Guarda Nacional. Em 1881 é removido para a cidade do Pilar, onde permanece até 1889. Lecionou em Passo do Camaragibe e foi deputado provincial pelo partido Conservador, nas eleições de 1888, não assumindo o mandato por decisão do governo liberal.

Acumulou experiências em cargo administrativo, dirigindo a Escola Superior “*Pedagogium*”⁸² (1891). Em 1892, é nomeado professor de Latim do Liceu, ocupando em 1874 a cadeira de Escrituração Mercantil, do qual foi afastado por ter participado da manifestação que depôs o Barão de Traipu, à época, governador do estado de Alagoas.

Como jornalista, foi editor do jornal *O Manguaba*, de Pilar; da *Revista de Ensino*, de Maceió; da *Revista Comercial de Alagoas*; colaborou no *Gutenberg*; redator oficial da *Revista Agrícola*, periódico de divulgação das atividades da Sociedade de Agricultura

⁸¹ As informações sobre o professor Joaquim Ignacio Loureiro foram extraídas de Barros (2005), da Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas, volumes IX (1924) e XXI (1930).

⁸² *Pedagogium* era uma espécie de Conselho, formado por professores de todo o corpo docente do Estado, no qual se discutiam teses e práticas de interesse direto da Instrução Pública (BARROS, 2005)

Alagoana e redator do *Jornal das Alagoas*. Participou de várias sociedades de promoção cultural local, como o Instituto Histórico e Arqueológico de Alagoas e a Sociedade de Agricultura Alagoana⁸³ que foi fundada em 1891.

Segundo Maciel (1930), no período em que ele esteve afastado da sala de aula atuou como corretor de mercadorias em Jaraguá. Passados os conflitos políticos, à época, ele retomou o cargo de lente do Liceu onde se aposenta em 1896⁸⁴.

Em artigo publicado no periódico *A Tribuna*, de 1903, ao tratar da situação econômica do país e especialmente do estado de Alagoas, o professor Joaquim Ignacio Loureiro assim expressava sua opinião sobre a educação popular: “a instrução que outrora se preocupara de espalhar por todas as classes, cada vez mais rasa, mais superficial, diremos mesmo prejudicial, porque o que há quase nada vale” (A TRIBUNA, 10 de março de 1903).

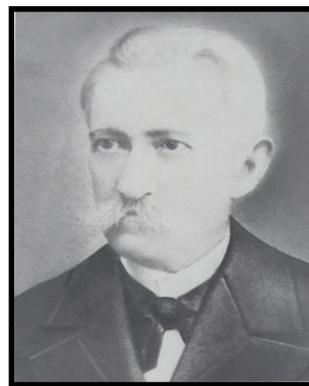
Os vários espaços ocupados pelo professor Joaquim Ignacio Loureiro revela traços ocupados por um grupo específico de intelectuais de Alagoas, em que pese a diversidade de suas trajetórias pessoais e profissionais que, de certa forma, contribuíram para os debates sobre a educação. É nessa relação entre política e escrita, que é possível pensar a imagem que se constrói desse intelectual.

⁸³ Fundada em 8 de maio de 1901 com a finalidade de tratar dos interesses dos profissionais da agricultura e dos industriais rurais em sua mais ampla acepção e em todas as relações, tendo como primeiro presidente Manoel Messias de Gusmão Lira (BARROS, 2005).

⁸⁴ Em 1895, o professor Joaquim Ignacio Loureiro foi um dos principais articuladores responsáveis pela saída do governador de Alagoas, Manoel Gomes Ribeiro, mais conhecido como Barão de Traipú. Por conta deste fato sofreu perseguição política quando o Barão de Taripú voltou a assumir o cargo, no mesmo ano, pelas forças federais.

3.3.5 – Júlio César Leal: o publicista benemérito

Júlio César Leal⁸⁵ nasceu a 6 de fevereiro de 1837, na Bahia, e faleceu em 22 de novembro em 1897. Formado em Direito, ele foi professor de humanidades, jornalista, poeta, romancista, teatrólogo. Exerceu a função pública de Inspetor da Alfândega. Em 04 de junho de 1870 foi nomeado delegado literário do município de Quebrangulo (RELATÓRIO DIRETOR GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1870).



(1837-1897)

Fonte: www.febnet.org.br

Como jornalista, fundou e editou o *Jornal das Alagoas* (1871). Publicou artigos no *Jornal do Comércio* e *Gazeta de Notícias*, ambos de Porto Alegre, e *Jornal do Povo*, na Bahia.

Na condição de Dramaturgo, escreveu nove peças: *Antonio Maciel, o Conselheiro* (Salvador/1858); *O Crime punido por si mesmo* (Salvador/1858); *Luísa e Marçal* (Paraná/1861); *Os episódios de um noivado* (Rio de Janeiro/1862); *A mulher em dois fogos* (drama em 4 atos/1872); *A escrava branca* e *A escrava Isaura* (Porto Alegre/1883); *A última república americana* ((1890); *Mateus Garcia* (Rio de Janeiro/1895). Escreveu quatro romances/novelas: *Cenas da escravidão* (Maceió/1869); *Amor com amor se paga* (Recife/1876); *Casamento e mortalha* ((Recife/1884); e *A Casa de Deus* (Rio de Janeiro/1895). No gênero poesia, escreveu: *A quinta estação* (Maceió/1872); *Livro de Rosa* (São Paulo/1874); *O espiritismo* (Maceió/1872); *Quatro poemas & quatro estudos* (s/d). Além destas, publicou, também, *Breves estudos sobre o regulamento das alfândegas* (1866); *Biografia do general de divisão José de Almeida Barreto* (1866); *O Espiritismo – meditações poéticas sobre o mundo invisível acompanhadas de evocação* (Penedo/AL/1869); *Compêndio Moral de Filosofia* (Maceió/1872); *Cartas políticas ao Exmo. Sr. Senador Jacinto Paes de*

⁸⁵ Foi presidente da Federação Espírita Brasileira durante sete meses, a qual teve de afastar-se devido a divergências internas. Os dados biográficos de Júlio César Leal foram extraídos do site da Federação Espírita Brasileira <www.febnet.org.br> e <[www.febnet.org.br](http://literaturabrasileira.ufsc.br)>. Os primeiros registros de sua passagem na província de Alagoas datam do ano de 1869, na cidade de Penedo. Participou como convidado de honra a um jantar dançante oferecido ao presidente da província José Bento da Cunha Figueiredo Júnior na cidade de Penedo, em 1869 (IHGAL, 2010).

Mendonça (Maceió/1873); *A Maçonaria e a Igreja* (Maceió/1873); *Evangelho dos Espíritos* (Recife/1881); e *Padre, médico e juiz* (1896)⁸⁶.

Júlio César Leal parecia ser a figura ideal que representava o emaranhado de relações sociais de Alagoas nas quais alguns homens de letras estavam envolvidos: desenvolvia atividades intelectuais no âmbito público, privado e filantrópico. Abriu aulas noturnas no município de Penedo e fundou uma biblioteca popular (RELATÓRIO MINISTRO DOS NEGÓCIOS DO IMPÉRIO, 1872). Provavelmente, o seu espírito humanitário e interesse pela educação foram influenciados não somente pelas ideias liberais tão em voga, à época em que propagava a difusão das “luzes do saber”, mas também pela sua formação espírita que tem na prática da caridade assistir as classes sociais menos privilegiadas por meio da assistência intelectual e material.

3.3.6 – Matheus de Araújo Caldas Xexéo: o subversivo na ótica dos conservadores

Pouca informação foi obtida sobre o professor Matheus de Araújo Caldas Xexéo, sabe-se que ele foi proprietário e editor dos periódicos *O Liberal* (1869), e *Jornal de Jaraguá*, surgido no final de 1889. Este era um jornal comercial, agrícola, literário e noticioso, tinha uma circulação bimensal e era impresso na *Tribuna Popular*. Outro periódico do qual foi proprietário foi *A Verdade*, órgão imparcial e noticioso (BARROS, 2005, p. 662). Surgiu em Maceió no mês de junho de 1878, era publicado aos domingos. O professor Xexéo colaborou como redator de *O Alagoano* (1890), de circulação bissemanal, publicado às quartas e sábados. Como professor, ele ministrou aulas particulares na Vila do Norte, em 1861, Vila do Pilar, em 1871 (BARROS, 2005). Foi professor da escola noturna do município de Atalaia entre 1872 a 1874.

O professor Xexéo parecia ser figura polêmica, no periódico *O Liberal*, de sua propriedade, mantinha o exercício da crítica à atuação de alguns parlamentares do seu tempo, principalmente àqueles do Partido Conservador. Membro do partido liberal, Xexéo estava sempre às avessas com seus adversários. Provavelmente por se envolver nas questões políticas da província, foi, em 1870, vítima de espancamento, conforme noticiado na imprensa local (DIÁRIO DAS ALAGOAS, 30 de junho de 1870). Sobre esse fato, *O Liberal* de 1870 informa que foram capturados pelo juiz da cidade de Imperatriz (atual União dos Palmares) os

⁸⁶ Por ser espírita, muito provavelmente Júlio César Leal deve ter encontrado dificuldades na cidade de Penedo, pela tradição católica brasileira e em especial do município alagoano.

criminosos João Gomes e Joaquim Gomes, autores do espancamento sofrido pelo professor Xexéo (O LIBERAL, 17 de agosto de 1870). Lutou pela Abolição da Escravatura. Por seus discursos abolicionistas, foi suspenso das atividades de professor pelo diretor geral de estudos, em 1884, quando atuava em Maceió (O GUTENBERG, 17 de abril de 1884, ano III, n. 34, p. 2 e 3). Em 1894, falece o professor Matheus de Araújo Caldas Xexéo (SANT'ANA, 1992, p. 82).

Os dados biográficos dos professores acima mencionados podem indicar até que ponto tais professores, por serem autores de publicações, artigos em periódicos, romances e outros, foram aos poucos formando um grupo específico da elite intelectual da província de Alagoas.

Quanto à origem social, vale notar que alguns eram indivíduos socialmente respeitados, ocuparam cargos de destaque na administração imperial e local, como no caso de Júlio César Leal que exerceu a função de Inspetor de Alfândega e delegado literário. Outros, por terem publicado obra didática voltada para a educação, ou artigos em jornais que circulavam na província, a exemplo do professor Antonio Francisco Leite Pindahyba autor do *O Iris da Escola*.

Outro dado relevante é o desempenho desses profissionais, ao atuar em diversas áreas, além do magistério, fundaram ou foram colaboradores de alguns jornais que circulavam em Alagoas, à época, com participação ativa e intensa nesses periódicos, como Matheus de Araújo Caldas Xexéo, Joaquim Ignácio Loureiro e Antonio Duarte Leite da Silva.

Diante desses aspectos, observa-se como esses indivíduos, que pertenciam a um grupo de intelectuais, mantiveram uma participação ativa na vida política, social e educacional da Província de Alagoas. Daí se supor o interesse em colaborar na formação letrada do povo na província de Alagoas

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o período de garimpagem das fontes documentais, das leituras de alguns trabalhos realizados na área da educação de adultos e daquelas que possibilitaram uma visão mais larga do contexto nacional e local, estabelecido por esta pesquisa, foram muitas as expectativas, as dúvidas, as incertezas e o medo de não obter o material necessário para a realização deste trabalho.

O fechamento do Arquivo Público do Estado de Alagoas, um dos poucos locais de guarda da memória local, somado com a fragilidade da formação, necessitando de atualizar os estudos históricos sobre a educação, e por não ter um “trato” com fontes de um passado longínquo, colaborou para este estado de incertezas. No entanto, procurou-se caminhar com passos um tanto inseguros, mas coerentes com o propósito estabelecido muito antes da realização deste trabalho: conhecer o processo de escolarização de adultos em Alagoas e disponibilizar informações que contribuíssem para análise histórica da educação, em Alagoas, para esses sujeitos. Apesar dessa condição de trabalho, foi possível fazer algumas reflexões e compartilhá-las com outros leitores, especialmente para elaborar outras interpretações e instigar novas investigações.

Nessa direção, foi definido o objeto de estudo, que permitiu o conhecimento de que na segunda metade do século XIX, intensificaram-se os discursos acerca da necessidade da escolarização da população brasileira. O contingente de criança, jovens e adultos analfabetos era entrave ao projeto de construção do Estado no qual políticos e elites intelectuais, à época, defendiam o progresso da nação fundamentado pelos ideais iluministas. No entanto, é importante apontar que os discursos que defendiam a necessidade do acesso dos pobres ao ensino não eram consensuais, mas marcados por tensões. Tornar civilizado todo o Império implicaria imprimir nos envolvidos no processo escolar certo ordenamento de condutas, hábitos e costumes, de modo a conduzi-los para a trilha do ideal de civilização. O que ficou evidenciado neste trabalho é que a escola teve um papel importante naquele momento de estruturação do país, cujo objetivo era tirar as classes inferiores da condição de “marginalidade” em que se encontravam, inclusive a população adulta, por meio das escolas, aulas ou cursos noturnos como assim eram denominados, à época.

A análise da legislação da época e de outras fontes sobre o tema trouxe observações importantes a respeito da criação de aulas, escolas ou cursos noturnos e seus respectivos professores, cujos recursos recebidos pelo trabalho não passavam de

“gratificações”. As referidas escolas funcionavam nos mesmos prédios daquelas diurnas ou no domicílio do professor, de quem seguiam também programas e regulamentos. Outras especificidades foram reveladas como a frequência irregular dos alunos, a grande evasão e as más condições de funcionamento das escolas.

Seguindo esse percurso, a pesquisa expôs um período no qual as escolas noturnas se expandiram em Alagoas, qual seja de 1871 a 1873. Tal fato devia-se, muito provavelmente, a um certo “entusiasmo” inicial em torno dos debates sobre a construção do Estado nacional. O propósito central desse entusiasmo era tornar o país civilizado, livre da ignorância das letras, assim como dotados de bons modos, para articular o progresso do país com a harmonia social. Tal situação não se coadunava com um Brasil formado por um contingente populacional de pessoas que não sabiam ler e escrever, mestiças, cheias de “vícios” e “mazelas” que provocavam a desordem do país.

A partir da pesquisa, pode-se destacar, ainda, que a política de atendimento escolar para esse público contou com uma rede de instituições públicas e filantrópicas em torno do objetivo comum de instruir e levar as luzes para a população considerada marginalizada, causadora da vergonha e do atraso do país e, conseqüentemente, da província alagoana. Na maioria das províncias, as iniciativas para a abertura das escolas noturnas ou cursos noturnos partiram dos professores ou de associações filantrópicas e instituições diversas. O poder público, regra geral, limitava-se a criar regulamentos para normalizar o funcionamento das escolas, assim como extinguir aquelas sobre as quais se alegava ineficiência pela frequência irregular de alunos. Sobre a referida rede de filantropia, recebiam dos presidentes da província elogios e palavras de estímulo.

As fontes consultadas revelaram, ainda, a existência de quatro escolas, em 1880, para os operários da Estrada de Ferro de Paulo Afonso, as quais haviam sido fundadas e mantidas pelo engenheiro Reinaldo Von Krüger, responsável pela construção da obra. A cidade de Paulo Afonso, à época, pertencia a Alagoas. Outra escola criada para trabalhadores estava vinculada à Cia União Mercantil, proprietária da Fábrica Carmem, em 1878, localizada no atual bairro de Fernão Velho, em Maceió.

No período entre 1870 a 1889, foram localizadas em torno de 31 escolas noturnas, distribuídas por várias cidades, como Maceió, Penedo, Porto Calvo, Santa Luzia do Norte, Passo de Camaragibe, São Miguel dos Campos, Pilar e Atalaia. Nota-se um número relativamente expressivo de escolas, entretanto, o tempo de funcionamento delas era muito curto e pouco proveitoso pela frequência irregular dos alunos. O que se leva a supor que o ensino para esse público não era prioridade para alguns governantes da província, haja vista as

constantes alegações de falta de recursos para manter tais escolas. Apesar dos governos da província de Alagoas terem criados escolas noturnas sua existência tinha vida curta.

Dessa forma, é lamentável não ter localizado informações sobre os alunos que frequentaram as escolas noturnas na província de Alagoas, no período estudado por esta pesquisa. Essa é uma dentre outras lacunas existentes neste trabalho. No entanto, as pistas registradas apontam com possibilidades de expansão desse limite para a realização de pesquisas futuras.

Sobre os traços biográficos de alguns desses professores, consta que eram homens de certo destaque social. Alguns eram redatores ou publicavam artigos nos principais jornais que circulavam na Província de Alagoas. Alguns deles, como o professor Antonio Francisco Leite Pindahyba, chegaram a publicar obras que foram adotadas no ensino público, a exemplo de *O Iris da Escola*. Ele assumiu o cargo de juiz no Supremo Tribunal Federal. Tal fato merece desdobramento para uma pesquisa futura, pela necessidade de garimpar outras fontes para que sejam confrontadas e se possa ter uma aproximação da verdade, como alerta Bloch (2001, p. 89) “há muito tempo estamos alertados no sentido de não aceitar todos os testemunhos históricos. [...] nem todos os relatos são verídicos e os vestígios materiais, também, podem ser falsificados”.

Dentre os traços biográficos dos professores das escolas noturnas na província de Alagoas, a pesquisa aponta, também, para uma investigação sobre a trajetória do professor Joaquim Ignacio Loureiro, em razão de os vestígios localizados apontarem uma intensa atividade voltada para a educação escolar, em especial na fundação do *Pedagogium*.

As fontes revelaram que, apesar de as escolas serem suprimidas em 1874, algumas continuaram existindo por iniciativas de alguns professores. Segundo dados oficiais da província de Alagoas e de outras províncias brasileiras, houve uma diminuição no número dessas escolas. Em Alagoas, no período entre 1880 a 1889, conforme os relatórios dos presidentes da Província, não se fez referência a escolas noturnas criadas pelo poder público e sim às escolas criadas pelo engenheiro da estrada de ferro de Paulo Afonso e da Fábrica Carmem, como foram mencionadas anteriormente. Conforme exposto, havia mudanças constantes no comando das províncias, inclusive Alagoas foi a que mais presidentes teve no período imperial, num total de 61.

Nesse contexto, os documentos revelaram, também, as constantes remoções dos professores, a falta de um espaço próprio para as aulas, com instalações inadequadas, tudo isso favorecia ao descontentamento e descrédito por parte dos professores, alunos e demais membros da sociedade. Além disso, o governo provincial, constantemente fazia referência à

falta de recursos para manutenção de tais escolas; embora reconhecendo ideologicamente a escolarização da educação popular, o governo reluta em difundir as escolas e impõe limites aos gastos a serem despendidos com esse ensino.

Em decorrência, algumas exclusões foram constatadas nas referidas escolas. Uma delas relacionava-se à exigência posta pela legislação, a respeito da fundação delas em locais mais populosos, como as cidades e a capital, conforme registrado na Resolução 673 de 1874. Outro aspecto excludente referia-se ao público para o qual se dirigiam as referidas escolas, pois eram direcionadas ao público masculino. É possível que houvesse a frequência da figura feminina, mas nos mapas escolares ela não foi localizada. Havia, sim, referências a elas quando abordado o número de escolas em cada província.

Esta pesquisa teve o intuito apenas de compreender como se estruturou o ensino noturno em Alagoas, revelando as primeiras iniciativas, seus responsáveis, onde funcionavam e qual o papel do poder público em tal estruturação. Esses rastros articulados com as reflexões sobre produções do campo da história da educação de adultos em nosso estado ajudaram a apontar algumas conclusões, como o fato de que o valor atribuído à escolarização mantinha-se como retórica para todos os governos provinciais, mas que efetivamente responsabilizavam os professores e alunos pelos grandes fracassos enfrentados: a baixa formação, o pouco zelo na profissão, a indisciplina dos alunos e a baixa frequência em sala de aula.

Este trabalho, portanto, não foi além dessa intenção. Entende-se também que os estudos de História da Educação devem servir para buscar revelar como os indivíduos, numa determinada época, projetaram e experimentaram os processos educativos e escolares, como eles conseguiram ou não resolver os dilemas da escola de suas épocas e quais argumentos utilizavam para justificar suas ações e ideias. Revelar tais aspectos para os contemporâneos já se colocaria como tarefa difícil, em especial pela dificuldade de obter informações em acervos, pouco cuidados e desorganizados.

Cabe salientar, finalmente, que se faz necessário instigar novas pesquisas sobre a atuação dos docentes em Alagoas no século XIX, para que assim possa construir um panorama mais largo sobre a educação em Alagoas que é tão carente de trabalhos historiográficos na área nesse período.

Assim, o pesquisador tem consciência da incompletude do seu trabalho, mas isso pode ser um dado positivo se servir para incentivar seus pares para que possam prosseguir em novas empreitadas. Nesse sentido vale a lembrança de Dosse apud Borges “[...] sabe que jamais chegará no final de seu trabalho, qualquer que seja o número de fontes documentais

que consiga exumar. Novas pistas se abrem e ele se arrisca a nessas se enveredar” (BORGES, 2010, p. 220).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Leda Maria de. *Rupturas e permanências em Alagoas: o 17 de julho de 1997 em questão*. 1ª Ed. Maceió: Catavento, 1999.

ARAÚJO, Tiburcio Valeriano; GALVÃO, Olympio Euzébio de A. *Compilação das leis provinciais de Alagoas de 1835 a 1872*. Tomo V. Maceió: Typographia Commercial de A. J. da Costa, 1872.

BARROS, Abdizia Maria Alves; COSTA, Ana Maria Bastos; LIRA, Sandra Lúcia dos Santos; MOURA, Tania Maria de Melo; RIBEIRO, Nadja Naira Aguiar; QUEIROZ, Marinaide Lima. *A articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão: intervenção do Nepeal no combate ao analfabetismo no estado de Alagoas*. Disponível em: <<http://www.cedu.ufal.br/Revista/Revista10/nepeal.html>>. Acesso em: 17 jun. 2011.

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

BARROS, Francisco Reinaldo Amorim de. *ABC das Alagoas: dicionário biobibliográfico, histórico e geográfico de Alagoas*. Brasília: Senado Federal, 2005, 2 v.

BASTOS, Humberto. Sumário histórico da instrução no estado de Alagoas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v. 1, n. 1, p. 54-59, 1939.

BASTOS, Maria Helena Camara; FARIA FILHO, Luciano Mendes. (Orgs.). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: edipho, 1999.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Ensino público e educação popular. In: PAIVA, Vanilda (Org) *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2ª edição, 1986, p. 63-85.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. *Apologia da história ou O ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BORGES, Vavy Pacheco. Grandezas e misérias da biografia. In: PINSKY, Carla Bassanezi. et. al. (Orgs.). *Fontes Históricas*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 203-233.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Educação popular*. São Paul: Ed. Brasiliense, 1984.

_____. A educação popular e a educação de jovens e adultos: antes e agora. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos: II Seminário Nacional*. Brasília: MEC/SECAD, UNESCO, 2008, p. 17-56. Disponível em <<http://forumeja.org.br/files/livrosegsemi.pdf>>. Acesso em: 15 marc. 2011.

BRANDÃO, Moreno. *História de Alagoas*. Arapiraca/AL:EDUFAL, 2004.

CERTEAU, Michel. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

CHIZZOTTI, Antônio. A Constituinte de 1834 e a descentralização da educação. In: COSTA, Ana Luiza. *À luz das lamparinas. As escolas noturnas para trabalhadores no município da Corte (1860-1889)*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

COSTA, Craveiro. Os inquéritos censitários em Alagoas. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Alagoa*. v. X, ano 53, 1925, p.73-79.

_____. *Instituições públicas e instituições culturais de Alagoas*. Maceió: Imprensa oficial, 1931. (Monografia escrita por solicitação do ministério da educação e saúde pública).

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ESPÍNDOLA, Thomaz do Bomfim. *Relatorio da instrução publica e particular da Provincia das Alagoas, apresentado ao Exm. Srn. Dr. Esperidião Eloy de Barros Pimentel, presidente da província pelo Dr. Thomaz do Bomfim Espindola, Inspector Geral dos Estudos, lente cathedratico vitalicio de geographia, história e chronologia do Lycêo de Maceió, Inspector da saúde Publica da província, Official da Imperial Ordem da Rosa, etc.* Maceió: Typ. do Bacharel Felix da Costa Moraes, 1866.

_____. *Geografia Alagoana, ou Descrição Física, Política e Histórica da Província das Alagoas*. Maceió: O Liberal, 1871.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: _____. et. al. *500 anos de educação no Brasil*. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 135-150.

FARGE, Arlette. *O sabor do arquivo*. Tradução Fátima Murad. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

FÁVERO, Osmar. *A educação nas constituintes brasileiras 1823 – 1988*. 3. ed. rev. ampl. Campinas/SP: Autores Associados, 2005. Col. Memória da Educação.

FEDERIGHI, Paolo; MELO, Alberto (Orgs). *Glossário de Educação de adultos na Europa*. Lisboa, 1999. Disponível em: <<http://www.eaea.org/doc/pub/eurPO.pdf>> Acesso em: 20 de maio de 2010.

FERRARO, Alceu Ravello. *História inacabada do analfabetismo no Brasil*. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FRANCISCO FILHO, Geraldo. *A educação brasileira no contexto histórico*. Campinas/SP: Editora Alínea, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, Ana M. de Oliveira; SOARES, Leôncio J. Gomes. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, Eliana B. C. de; LEAL, Telma F. (Org). *Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 27-58.

GONDRA, José Gonçalves; SCHNEIDER, Omar (Org). *Educação e instrução nas províncias e na corte imperial (Brasil, 1822 – 1889)*. Vitória: EDUFES, 2011.

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

GOVERNO DE ALAGOAS. Terra das Alagoas. Administração Marroquim, 1929.

GRAFF, Harvey J. *Os Labirintos da Educação: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HADDAD, Sérgio (Org.). *O Estado da Arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. A produção discente pos-graduação em educação no período de 1986-1998. São Paulo, Ação Educativa, 2000.

INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO DE ALAGOAS. *Viagens de José Bento da Cunha Figueiredo Júnior à Província de Alagoas*. Maceió: Grafmarques, 2010.

LARA, Silvia Hunold. *Os documentos textuais e as fontes do conhecimento histórico*. Anos 90. Porto Alegre, v. 15, nº 28, p. 17-39, dez. 2008.

LE GOFF, Jacques. *Documento/monumento. Enciclopédia einaudi: memória-história*. V. 1, Imprensa Nacional, 1994.

LEMME, Paschoal. *Educação Supletiva. Educação de Adultos*. Rio de Janeiro: Jornal do Commercio, 1940.

LESAGE, Pierre. A pedagogia nas escolas mútuas do século XIX. In: BASTOS, Maria Helena Camara; FARIA FILHO, Luciano Mendes. (Organizadores). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: ediuph, 1999, p. 73-93.

LIMA, Nilzete Souza Silva de Lima. *Campanhas de alfabetização de adultos e de jovens e adultos em Maceió: MOBREAL (1967-1985) e Programa Brasil Alfabetizado (PBA, 2003-2010)*. 2010. 136 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.

LINS, Ana Maria Moura. O método Lancaster: educação elementar ou adestramento? Uma proposta para Portugal e Brasil no século XIX. In: BASTOS, Maria Helena Camara; FARIA FILHO, Luciano Mendes. (Organizadores). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: ediuph, 1999, p. 73-93.

LIRA, Ariana Cristina dos Santos; RIBEIRO, Nadja Naira Aguiar; SANTOS, Reinaldo Batista dos. *Trabalhos de conclusão de curso de licenciatura de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas: uma análise do período de 2003 a 2008*. In: V EPEAL – Encontro de Pesquisa em Educação em Alagoas. Disponível em: <<http://dmd2.webfactional.com/media/anais/trabalhos-de-conclusao-de-curso-da-licenciatura-de-pedagogia-da-ufal.-uma-analise-do-periodo-de-2.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2010.

MACIEL, Auryno. Modelos cívicos: prof. Joaquim Ignácio Loureiro. In: *Revista de Ensino*, n. 21, maio-agosto, 1930.

MACIEL, Osvaldo Batista Acioly (Org.). *Operários em movimento: documentos para a história da classe trabalhadora em Alagoas (1870-1960)*. Maceió: Edufal, 2007.

MADEIRA, Maria das Graças de Loiola. *A pedagogia feminina das casas de caridade do Padre Ibiapina*. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

MADEIRA, Maria das Graças de Loiola; REIS, Rosemeire. *Thomaz Espíndola: um liberal do império e seus escritos sobre a renovação da escolarização alagoana*. In: VI Congresso Brasileiro de História da Educação, 2011, Vitória/SC.

MARTINEZ, Alessandra Frota. *Educar e instruir: a instrução popular na Corte imperial*. 1997. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História – Universidade Federal fluminense, Niterói.

MOACYR, Primitivo. *A instrução e as províncias (subsídios para a história da educação no Brasil) 1835-1889*. 3. v (Do Amazonas às Alagoas). Companhia Editora Nacional, 1939.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os Sentidos da Alfabetização*. São Paulo: UNESP: CONPED, 2000.

MOURA, Tania Maria de Melo. *A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky*. Maceió: EDUFAL, 2004.

NUNES, Clarice. História da educação: espaço do desejo. *Em Aberto*, Brasília, ano IX, n.47, jun./set. 1990. p. 37- 45.

PAIVA, Vanilda. *História da educação popular no Brasil*. Educação popular e educação de adultos. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PAUFERRO, Nezilda do Nascimento Silva. *As matrizes históricas da inspeção escolar no Brasil: mecanismo de controle do trabalho docente em Alagoas (1840–1889)*. 2010. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.

PERES, Eliane Teresinha. *Templo de luz: os cursos noturnos masculinos de Instrução primária da Biblioteca Pública Pelotense (1875-1925)*. Pelotas: Seiva Publicações, 2002.

PERES, Eliane Teresinha; TAMBARA, Elomar (Orgs.). *Livros escolares e ensino da leitura e escrita no Brasil (séculos XIX-XX)*. Pelotas: Seiva, 2003.

PINDAHYBA, Antonio Francisco Leite. *Petição que ao Supremo Tribunal Federal apresenta o bacharel A. F. Pindahyba*. Rio de Janeiro: Typographia da Gazeta de Notícias, 1902.

REIS, José Carlos. *Escola dos Annales – a inovação em história*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

SANT'ANA, Moacir Medeiros de. *Efemérides Alagoana*. Maceió: Instituto Arnon de Mello, 1992.

SANTOS, Monica Costa. *Missionários de Letras e virtudes: a pedagogia moral dos franciscanos em Alagoas nos séculos XVIII e XIX*. 2007. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2007.

SAVIANI, Dermeval. *História da idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas/SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, Rosilda Germano. *O Colégio de Educandos Artífices no Brasil-Império: as raízes do ensino profissional para crianças pobres em Alagoas (1854-1861)*. 2010. 66 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.

SILVA, Sidney Reinaldo da. *Instrução pública e formação moral: a gênese do sujeito liberal segundo Condorcet*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SOARES, Leoncio. O educador de jovens e adultos em formação. In: *29ª Reunião Anual da Anped*. Caxambu, Minas Gerais, 2006. Disponível em: [Disponível em < www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2030--Int.pdf >](http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2030--Int.pdf). Acesso em: 25 jul. 2011.

SUCUPIRA, Newton. O ato adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: FÁVERO, Osmar (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. 3 ed. rev. ampl. Campinas/SP: Autores Associados, 2005, p. 31-53. Col. Memória da Educação.

TENÓRIO, Douglas Apprato. *Capitalismo e ferrovias no Brasil*. 2 ed. Curitiba: HD Livros, 1996.

_____. *Metamorfose das oligarquias*. Maceió: EDUFAL, 2009.

VEIGA, Cynthia Greive. Pensando com Elias as relações entre Sociologia e História da Educação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). *Os pensadores sociais e a história da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. *História da educação*. São Paulo: Ática, 2007.

VERÇOSA, Elcio de Gusmão. *Cultura e educação nas Alagoas: história, histórias*. 4 ed. Maceió: EDUFAL, 2006.

_____. *Caminhos da Educação em Alagoas: da Colônia aos dias atuais*. Maceió: Catavento, 2001.

VILELA, Humberto. *A Casa Escola de Maceió*. Maceió: Edufal, 1980.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história*. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

VIOTTI, Emilia. *Da monarquia à República: momentos decisivos*. 9 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

Fontes Primárias

ALAGOAS, Arquivo Público do Estado de. Ofícios, Mapas de professores e Relatórios. Instrução Pública. Disponível em CÓDICE M20 E05 (1872-1873).

FALLA PRESIDENTE DA PROVÍNCIA DE 1879

FALLA PRESIDENTE DA PROVÍNCIA DE 1885

RELATÓRIO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA DE 1870.

RELATÓRIO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA DE 1872.

RELATÓRIO DIRETOR GERAL DE ESTUDOS, 1874

RELATÓRIO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA DE 1874.

RELATÓRIO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA DE 1875.

RELATÓRIO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA DE 1876

RELATÓRIO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA DE 1878.

RELATÓRIO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA DE 1882.

REVISTA DO INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO DE ALAGOAS. v. IX, 1924.

REVISTA DO INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO DE ALAGOAS. v. X, 1930.

Fontes Impressas

A Tribuna, 10 de março de 1903.

Diário das Alagoas, 06 de agosto de 1861, n. 178.

Diário das Alagoas, 04 de maio de 1870, n. 103.

Diário das Alagoas, 08 de julho de 1872, n. 153.

Jornal das Alagoas, 1 de fevereiro de 1873.

Jornal das Alagoas, 21 de outubro de 1870, n. 15.

Gutenberg, 4 de março de 1883, n. 34.

Gutenberg, 17 de abril de 1884, n. 34.

O Liberal, 5 de janeiro de 1880.

O Liberal, 28 de março de 1870, n. 68, p. 2-3.