

**UNIVERSIDADE TIRADENTES – UNIT  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO – PPGPE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPEd  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**CARLOS TIBURCIO DE ARAÚJO ABREU**

**A INSTRUÇÃO PÚBLICA EM ALAGOAS NA PASSAGEM DO IMPÉRIO PARA  
REPÚBLICA (1878 – 1892)**

**ARACAJU  
2022**

**CARLOS TIBURCIO DE ARAÚJO ABREU**

**A INSTRUÇÃO PÚBLICA EM ALAGOAS NA PASSAGEM DO IMPÉRIO PARA  
REPÚBLICA (1878 – 1892)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes – Mestrado, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

ORIENTADOR: Cristiano Ferronato

**ARACAJU  
2022**

## FICHA CATALOGRÁFICA:

---

A162i Abreu, Carlos Tiburcio de Araujo  
A instrução pública em Alagoas na passagem do império para republica (1878-1892) / Erik Cunha de Oliveira; orientação [de] Prof.<sup>a</sup> Dr. Cristiano Ferronato – Aracaju: UNIT, 2022.

166 f. il ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tiradentes, 2022

1. História da educação. 3. Legislação educacionais no Brasil e em Alagoas (1878-1892). 4. Instrução pública alagoana. I. Abreu, Carlos Tiburcio de Araujo. II. Ferronato, Cristiano (orient.). III. Universidade Tiradentes. IV. Título.

CDU: 37(813.5) (091)

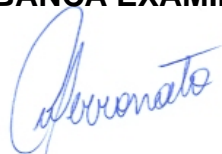
---

Bibliotecária Gislene Maria S. Dias CRB-5/1410

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Aprovado em 28/04/2022

### BANCA EXAMINADORA



---

Prof. Dr. Cristiano Ferronato - Orientador  
Universidade Tiradentes – (PPED/UNIT)



---

Prof. Dr. (a) Maria Cristina Gomes Machado  
Universidade Estadual de Maringá – (PPE/UEM)



---

Prof. Dr. (a) Ester Fraga Vilas Boas Carvalho do Nascimento  
Universidade Tiradentes – (PPED/UNIT)

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe e minha avó materna Eva (*in memoriam*), pelo amor e incentivo para que estudasse.

A meus tios Geilza, Mariza (que neste momento enfrenta o tratamento de uma neoplasia no pâncreas), Sérgio e Edvaldo, por assumirem o papel de cuidar de mim e de minha irmã desde a partida de mamãe para o mundo espiritual.

À Carla, minha irmã, por compartilhar comigo esta jornada de vida.

A Andrey, incentivador dessa etapa de minha vida profissional e pessoal. Graças a você, tive coragem de retornar à universidade depois de quase dez anos.

A meu orientador, Cristiano Ferronato, pela paciência e pelos ensinamentos durante esta pesquisa. Aprendi com ele a fazer pesquisa e fazer pesquisa em tempos de distanciamento físico, imposto pela pandemia da COVID-19.

A todos os educadores alagoanos. Espero que este trabalho contribua para que possamos, juntos, ajudar a desenvolver socialmente nosso estado por meio da Educação.

Como no tempo de Rui Barbosa, prosseguimos buscando o modelo de organização nacional que nos permita consolidar, para sempre, o regime republicano e democrático e fundar uma sociedade justa e moderna num Brasil ainda separado em duas civilizações distintas, a da riqueza e a da miséria, assentado em privilégios inextirpáveis e desprovido do sentimento de solidariedade social.

**Lêdo Ivo**  
**(Discurso de posse na Academia Brasileira de**  
**Letras)**

Em Alagoas há duas coisas que permanecem: a miséria e o vento do mar.

**Lêdo Ivo**  
**(Livro “Alagoas” – 1976)**

ABREU, Carlos Tiburcio de Araújo. **A Instrução Pública em Alagoas na passagem do Império para República (1878 – 1892)**. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes. Orientador: Prof. Dr. Cristiano Ferronato. Aracaju, 2022.

## RESUMO

A pesquisa tem por objetivo compreender a instrução pública alagoana entre os anos de 1878 e 1892, décadas derradeiras do Império e os primeiros anos da República Brasileira, possuindo como marco inicial a publicação do Decreto nº 7.031, de 06 de setembro de 1878, o primeiro da Reforma Leôncio de Carvalho, este a nível nacional, e como marco final, o Decreto nº 12, de 09 de dezembro de 1892, a nível de Alagoas, publicado no período republicano pelo então governador Gabino Besouro, sendo a primeira grande reforma educacional deste estado por parametrizar a legislação estadual com a nacional, e ainda estabelecer normas para formação de professores, currículos escolares, entre outros. Para isso, foram analisadas a instrução pública nacional e a alagoana nesse recorte temporal, com destaque para as Reformas Leôncio de Carvalho (1878-79), Benjamim Constant (1890), e a Constituição de 1891. Trata-se de uma pesquisa qualitativa histórico-documental, situada no campo da história da educação, linha de pesquisa Educação e Formação Docente, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPED) da Universidade Tiradentes (UNIT). Teve como fontes principais o Decreto nº 12, de 09/12/1892, relatórios de Presidentes da Província e de Diretores de Instrução Pública em Alagoas, mensagens dirigidas ao Congresso Alagoano pelo Governador Gabino Besouro, e dados estatísticos oficiais. Foram pesquisados, ainda, livros e documentos de história e de história de educação de Alagoas, livros e documentos sobre história da educação do Brasil, e pesquisas relacionadas à temática da instrução pública alagoana. Como referencial teórico, seu embasamento está na História Cultural, com destaque para Burke (2005), contando ainda com apoio teórico de Le Goff (1992). O estudo ainda contou com as contribuições do Grupo de Pesquisa História e Educação do Nordeste (GPHEN/UNIT/CNPq). O marco temporal da pesquisa evidencia transformações epistemológicas, com o maior espaço do Positivismo entre os intelectuais brasileiros, políticas, evidenciada entre outros, pela crise do fim do Império, o crescimento das ideias republicanas e a Proclamação da República, e socioeconômicas, principalmente da elite econômica brasileira, agrária e neste momento possuindo o café como principal produto de exportação. Tais fatos tiveram influência na publicação das legislações nacionais citadas. Em Alagoas, analisar o alcance destas mudanças e da implementação desses regulamentos, bem como o porquê da publicação do Decreto nº 12, de 09/12/1892, é importante para que se possa entender a Instrução Pública alagoana a partir do início da república, possibilitando uma reflexão sobre a temática da educação em Alagoas até a atualidade.

**Palavras-chave:** História da Educação. Legislações educacionais no Brasil e em Alagoas (1878-1892). Instrução pública alagoana.

ABREU, Carlos Tiburcio de Araújo. **Public Instruction in Alagoas in the transition from Empire to Republic (1878 – 1892)**. 166 f. Dissertation (Master's in Education) – Tiradentes University. Advisor: Prof. Dr. Cristiano Ferronato. Aracaju, 2022.

## ABSTRACT

The research aims to understand the public education in Alagoas between the years 1878 and 1892, the last decades of the Empire and the first years of the Brazilian Republic, having as a starting point the publication of Decree nº 7.031, of September 6, 1878, the first of the Leôncio de Carvalho Reform, this one at a national level, and as a final milestone, Decree nº 12, of December 9, 1892, at the level of Alagoas, published in the republican period by the then governor Gabino Besouro, being the first major educational reform of this state for parameterizing the state legislation with the national one, and also establishing norms for teacher training, school curricula, among others. For this, national and Alagoas public education were analyzed in this time frame, with emphasis on the Leôncio de Carvalho Reforms (1878-79), Benjamim Constant (1890), and the 1891 Constitution. document, located in the field of the history of education, line of research Education and Teacher Training, of the Graduate Program in Education (PPED) at Tiradentes University (UNIT). Its main sources were Decree nº 12, of 12/09/1892, reports from Presidents of the Province and Directors of Public Instruction in Alagoas, messages addressed to the Alagoan Congress by Governor Gabino Besouro, and official statistics. Books and documents on the history and history of education in Alagoas, books and documents on the history of education in Brazil, and research related to the theme of public education in Alagoas were also researched. As a theoretical reference, its foundation is in Cultural History, with emphasis on Burke (2005), with theoretical support from Le Goff (1992). The study also had the contributions of the Research Group History and Education of the Northeast (GPHEN/UNIT/CNPq). The time frame of the research shows epistemological transformations, with the largest space of Positivism among Brazilian intellectuals, political, evidenced among others, by the crisis of the end of the Empire, the growth of republican ideas and the Proclamation of the Republic, and socioeconomic, mainly of the elite Brazilian economic, agrarian and currently having coffee as the main export product. Such facts had an influence on the publication of the aforementioned national legislations. In Alagoas, analyzing the scope of these changes and the implementation of these regulations, as well as the reason for the publication of Decree No. allowing a reflection on the theme of education in Alagoas until today.

**Keywords:** History of Education. Educational legislation in Brazil and in Alagoas (1878-1892). Alagoas public instruction.



## LISTA DE SIGLAS

<b>ANPEd</b>	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
<b>CONEDU</b>	Congresso Nacional de Educação
<b>ENECULT</b>	Encontro de Estudos Multidisciplinares de Cultura
<b>EPEAL</b>	Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas
<b>Fucamp</b>	Fundação Carmelitana Mário Palmério
<b>FGV</b>	Fundação Getúlio Vargas
<b>GPHEN</b>	Grupo de Pesquisa História e Educação do Nordeste
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IHGAL</b>	Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas
<b>PCA</b>	Partido Conservador de Alagoas
<b>PNADC</b>	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
<b>PUCPR</b>	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
<b>PUCRS</b>	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
<b>RBEC</b>	Revista Brasileira de Educação e Cultura
<b>UFAL</b>	Universidade Federal de Alagoas
<b>UFC</b>	Universidade Federal do Ceará
<b>UFF</b>	Universidade Federal Fluminense
<b>UFGD</b>	Universidade Federal da Grande Dourados
<b>UFMG</b>	Universidade Federal de Minas Gerais
<b>UFMS</b>	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
<b>UFPB</b>	Universidade Federal da Paraíba
<b>UFPE</b>	Universidade Federal de Pernambuco
<b>UFRGS</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
<b>UFSCar</b>	Universidade Federal de São Carlos
<b>UFU</b>	Universidade Federal de Uberlândia
<b>UnB</b>	Universidade de Brasília
<b>Unesp</b>	Universidade Estadual Paulista
<b>Unicamp</b>	Universidade Estadual de Campinas
<b>UNINOVE</b>	Universidade Nove de Julho
<b>Unisinos</b>	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
<b>UNIT</b>	Universidade Tiradentes
<b>USP</b>	Universidade de São Paulo

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – <i>Alagoa ad Austrum</i> (Frans Post, 1647) .....	18
<b>Figura 2</b> – Carlos Leôncio de Carvalho .....	53
<b>Figura 3</b> – Rui Barbosa .....	60
<b>Figura 4</b> – Benjamim Constant em 1874 .....	64
<b>Figura 5</b> – Rosa da Fonseca e seus sete filhos homens, que lutaram na Guerra do Paraguai .....	93
<b>Figura 6</b> – Marechal Gabino Besouro .....	104
<b>Figura 7</b> – Página 33 da Constituição de 1891, com a assinatura de Gabino Besouro (sétima linha) .....	105
<b>Figura 8</b> – Sede própria do Liceu Alagoano, obra retomada na gestão de Gabino Besouro (1892-1894) e concluída em 1898 .....	108
<b>Figura 9</b> – Charge sobre Gabino Besouro publicada em <i>O Malho</i> de 20 de outubro de 1917 .....	116
<b>Figura 10</b> – Anúncio de aulas domiciliares no ano de 1888, em Maceió .....	125
<b>Figura 11</b> – Anúncio de papelaria, em Maceió, onde podiam ser encontrados livros e materiais utilizados pelas escolas e alunos do ensino primário e secundário (1888) .....	126
<b>Figura 12</b> – Modelo de diploma de ensino secundário definido pelo Decreto nº 12, de 09 de dezembro de 1892 .....	142

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Quantitativo de cadeiras primárias e secundárias em Alagoas, por idade, de acordo com o Almanak do Estado de Alagoas do ano de 1891 .....	120
<b>Quadro 2</b> – Quantitativo de Professores Primários nos cinco municípios mais populosos do interior alagoano no ano de 1894, de acordo com o Almanak do Estado de Alagoas do ano de 1894 .....	122
<b>Quadro 3</b> – Quantitativo de Professores Primários nos cinco municípios menos populosos do interior alagoano no ano de 1894, de acordo com o Almanak do Estado de Alagoas do ano de 1894 .....	122

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Relação de decretos da Reforma Benjamin Constant .....	69
<b>Tabela 2</b> – Escolas Públicas de Instrução Primária nas províncias brasileiras 1871.....	83
<b>Tabela 3</b> – Dados da Instrução Primária nas Alagoas (1835-1889) .....	88
<b>Tabela 4</b> – Dados gerais da educação das Alagoas em 1888.....	118
<b>Tabela 5</b> – População do estado de Alagoas recenseada em 31 de dezembro de 1890 .....	119

## SUMÁRIO

<b>1 – INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
1.1 – <i>Alagoa Australis</i> : Contextualizando o Pesquisador e o Objeto no Tempo e no Espaço Alagoano .....	18
1.2 – A Ética da Aventura: A Metodologia, o Referencial e o Problema .....	26
1.3 – Linguagem: as Fontes, as Análises e as Seções.....	36
<b>2 – AS LEGISLAÇÕES NACIONAIS E A INSTRUÇÃO PÚBLICA NAS ALAGOAS (1878-1892)</b> .....	<b>43</b>
2.1 – A Reforma Leôncio de Carvalho (1878-1879) .....	51
2.2 – A Reforma Benjamim Constant (1890-1891) .....	63
2.3 – A Educação na Constituição Federal de 1891 .....	76
2.4 – A Instrução Pública nas Alagoas (1878-1892) .....	81
<b>3 – 1892: UMA REFORMA REPUBLICANA NA TERRA CAETÉS DOS MARECHAIS</b> .....	<b>93</b>
3.1 – Quem foi Gabino Besouro? .....	100
3.2 – O ensino primário e o secundário no Decreto nº 12, de 09/12/1892 ...	117
3.3 – A formação de professores na escola normal .....	133
3.4 – Os profissionais administrativos das Escolas .....	137
3.5 – Os exames .....	139
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>144</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>153</b>

## INTRODUÇÃO

A história de Alagoas remete ao início da colonização europeia no nordeste brasileiro quando ocorreu a introdução do latifúndio e da monocultura canavieira. Antes pertencente a Pernambuco, com quem compartilha acontecimentos históricos importantes como o pioneirismo na produção açucareira no Brasil e o domínio holandês no Nordeste<sup>1</sup>, a emancipação alagoana, ocorrida em 1817, não significou, como se demonstra, uma ruptura na estrutura social, política e econômica, aspectos moldados durante os séculos anteriores.

Alagoas não teve a devida atenção de Pernambuco no período em que compunha essa província, presenciando a vanguarda pernambucana em aspectos econômicos como a construção dos portos marítimos de Olinda e Recife. No campo da educação, mesmo já emancipada, viu seu vizinho do norte criar o primeiro Liceu ou *Gymnásio*<sup>2</sup> Pernambucano, no ano de 1825, além de outros progressos educacionais evidenciados nos anos seguintes, como o surgimento de internatos e faculdades.

As aulas ocorriam nas principais vilas alagoanas, sendo avulsas e destinadas majoritariamente a homens brancos, livres ou órfãos ligados à Igreja Católica. Apenas em 1859 é que Alagoas consegue efetivar o funcionamento do seu Liceu<sup>3</sup>, em Maceió, que penou nos primeiros anos pela falta de investimento.

Colaborando com essa ideia, Ivanildo Gomes dos Santos (2018) destaca a fala do Presidente Jozé Joaquim Machado d'Oliveira, aos deputados, no ano de 1835, recomendando a criação de um Liceu em Alagoas. “Contudo, essa proposta não foi levada a cabo e efetivamente foram criadas somente duas cadeiras de instrução secundária em Penedo, sendo uma de filosofia e uma de francês” (SANTOS, 2018, p. 45). Com essas aulas, “a província passou a contar com dez cadeiras de ensino secundário, sendo: 5 aulas de Latim, 2 de Francês, 1 de Eloquência (Retórica), 1 de Filosofia Racional e Moral, e 1 de Geometria (Aritmética) (SANTOS, 2018, p. 45).

---

<sup>1</sup> Durante o século XVII, ainda no Brasil-Colônia, os holandeses dominaram parte da região Nordeste do país, incluindo os atuais territórios de Pernambuco e Alagoas. Maurício de Nassau governou essa colônia neerlandesa, conhecida como “Nova Holanda”. Em 1654 os holandeses retiraram-se do Nordeste.

<sup>2</sup> Utilizamos a grafia original.

<sup>3</sup> Sobre a criação e estruturação do Liceu Alagoano, ler: SANTOS, Ivanildo Gomes dos. **A instrução secundária nas Alagoas**: as aulas avulsas e o Liceu Provincial (1784 – 1892). 2018, 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

Importante destacar que em 1835 completava-se dezoito anos da emancipação política alagoana, sem muitas mudanças no cenário educacional anterior a esse fato.

Em paralelo, a economia era baseada no latifúndio e na monocultura canavieira, sem grande diversificação, apesar de haver significativas plantações de algodão e criação de gado no Agreste e Sertão. Nas décadas finais do regime monárquico surgem as primeiras fábricas em território alagoano<sup>4</sup>, como também viu-se o aumento de sua população, majoritariamente pobre e analfabeta, como atestam os dados do Censo de 1872.

Essas mudanças desencadearam uma ruptura do modelo socioeconômico (e político). O número de matrículas nas escolas e cadeiras avulsas era desproporcional ao tamanho da população alagoana<sup>5</sup>. O currículo era pouco cientificista, não preparando para o ingresso nas faculdades, atraindo reduzido número de matrículas num universo pequeno de vagas disponíveis. Os mais abastados optavam por se preparar para o ingresso no ensino superior noutros estados (Bahia e Pernambuco, principalmente).

Nesse período, nacionalmente, foi editada a reforma Leôncio de Carvalho (1878-1879). Promulgada na Corte, tentou dar novos ares à instrução pública, deixando, porém, as províncias responsáveis por sua implantação. Trouxe novidades para a época, como, por exemplo, o ensino noturno para adultos, a obrigatoriedade de frequência escolar entre 7 e 14 anos, criação de jardim de infâncias. Em Alagoas, poucos avanços escolares são registrados nesse período, com exceção de algumas iniciativas, como aulas noturnas ocorridas em fábricas, sendo estas, ações das próprias empresas, e não do poder público.

O fim do Império em 1889, e o surgimento do regime republicano trouxeram mudanças na legislação educacional brasileira expressas através da Reforma Benjamin Constant (1890-1891) e da Constituição Federal de 1891. Tais legislações deram novo direcionamento à instrução pública nacional como forma de distinguir a nova forma de governo daquela anterior.

---

<sup>4</sup> Sobre a história da economia alagoana, ler o artigo: ALVES, Sherlton da Silva; CRUZ, Rennisy Rodrigues; MACHADO, Fabiano Duarte. Formação econômica de alagoas: da agroindústria canavieira à indústria “sem chaminés” (turismo): dependências e contradições. **Revista Rural & Urbano**. Recife. v. 03, n. 02, p. 61-81, 2018. ISSN: 2525-6092.

<sup>5</sup> João Craveiro Costa (2011) cita que em 1872 Alagoas possuía 5.558 alunos matriculados na instrução primária, enquanto sua população em idade escolar era de 78.470. Menos de 10% da população estava devidamente matriculada.

Essas leis e a chegada ao poder ao Governo de Alagoas do militar Gabino Besouro, entusiasta do regime republicano, resultaram na publicação do Decreto nº 12, de 09 de dezembro de 1892, considerada a primeira grande reforma educacional alagoana. De base positivista, tinha como premissa maior alinhar as normativas e políticas educacionais em Alagoas com o que era praticado na capital federal e nos estados mais ricos. O decreto possibilitou a criação de cadeiras científicas no Liceu, aulas noturnas a serem ofertadas pelo poder público, matrículas para meninas, entre outras políticas até então nunca implementadas em território alagoano.

Apesar de trazer elementos inéditos para a instrução em Alagoas, muitos já praticados noutros locais do país, este não conseguiu modificar de forma substancial a situação da instrução pública alagoana, que permaneceu com reduzido percentual de matrículas – proporcionalmente ao tamanho da sua população – e indicadores qualitativos pouco alterados quando comparados aos anos finais do Império.

Faz-se necessário compreender como se deu a instrução pública alagoana neste marco temporal (1878-1892), momento marcado pelo florescimento das ideias positivistas entre os intelectuais brasileiros, pela ascensão do café como principal produto econômico nacional, e crises políticas ocorridas no final do regime monárquico que contribuíram para Proclamação da República. As legislações educacionais (nacionais e alagoana), influenciadas por tais acontecimentos, tiveram pouco impacto na estrutura educacional de Alagoas, permanecendo este, desigual e inacessível à maioria de seu povo.

Como alagoano e educador, atuando (e acreditando) na educação pública, é imprescindível conhecer todo esse contexto sociopolítico e econômico que moldou a instrução pública de minha terra no final do século XIX e que tem reflexos até os dias atuais. Quando se analisa os dados educacionais deste que é territorialmente o segundo menor estado da federação, evidenciamos que historicamente, tais indicadores sempre estiveram entre os piores do país<sup>6</sup>.

Ter clareza do contexto desse recorte temporal (no qual a pesquisa está situada), possibilita a todo educador, em especial os alagoanos, atuar de forma a romper com o ciclo que resulta há mais de um século na perpetuação de tais

---

<sup>6</sup> Para compreender os indicadores socioeducacionais alagoanos ler: TRAJANO JUNIOR, Salatiel Braga; MARTINIANO, Shirley Giló Sobrinho; SANTOS, Javan Sami Araújo dos. Constituição sócio educacional de alagoas: uma análise histórica. In: IX Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas (EPEAL), Maceió, 2019.



desigualdades. Compreendemos que é a educação o principal instrumento de transformação social, sobretudo para tal realidade alagoana, como bem destaca Paulo Freire (2019):

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (FREIRE, 2019b, p. 51).

Sendo resultado de acontecimentos históricos que contribuíram para o não acesso da maioria dos alagoanos à educação, é tarefa nossa, professores, atuar nessa causa, pois como ainda reforça Freire (2019b, p. 111): “onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa”. A presente pesquisa procura trazer elementos de reflexão para pensar numa educação que ocasione mudanças nesse cenário educacional. Afinal, “mudar é difícil, mas é possível” (FREIRE, 2019a, p.77).

Portanto, o trabalho busca traçar um panorama da instrução pública alagoana entre 1878 (Reforma Leôncio de Carvalho, no Segundo Reinado<sup>7</sup>) e 1892 (publicação do Decreto nº 12, de 09 de dezembro de 1892, editado em Alagoas já no período Republicano), como forma de compreender as causas do não impacto **destas** legislações na efetivação de matrículas, ampliação de vagas e melhoria de indicadores educacionais qualitativos, como, por exemplo, frequência, evasão e aprovação escolares. Essa análise terá importante contribuição da história cultural, com destaque para o trabalho de Peter Burke (2005). Jacques Le Goff (1992), por sua vez, nos apresenta a definição de conceitos como ‘progresso’, ‘moderno’ e ‘modernização por tentativas’, o que nos possibilita subsídios para um melhor entendimento sobre a instrução pública em Alagoas no final do século XIX, sendo este, o tema investigado.

---

<sup>7</sup> O Segundo Reinado durou de 1840, quando D. Pedro II foi coroado Imperador, até 1889, quando um golpe de estado proclamou o regime republicano, decretando o fim da Monarquia e o banimento da família imperial do território nacional. Durante todo esse período, o Brasil teve como chefe de estado D. Pedro II.

## 1.1 – *Alagoa Australis*<sup>8</sup>: Contextualizando o Pesquisador e o Objeto no Tempo e no Espaço Alagoano

Nascido na Zona da Mata Alagoana, lá, testemunhei usinas açucareiras fecharem e presenciei as consequências socioeconômicas trazidas por isso, o que me chamava atenção quanto às transformações das paisagens que via desde pequeno. Isso contribuiu para a escolha da minha primeira graduação, Geografia, concluída em 2006 pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Como trabalho de conclusão de curso, pesquisei sobre a produção açucareira alagoana desde a introdução dessa cultura terras Caetés<sup>9</sup> por Cristóvão Lins<sup>10</sup>. Era uma forma de compreender a influência da monocultura canavieira em diversos aspectos da vida de meu povo.

**Figura 1 – *Alagoa ad Austrum* (Frans Post, 1647)**



**Fonte:** (SILVA; MUNIZ; MENEZES, 2018)

<sup>8</sup> *Alagoa Australis* é o título do livro do escritor alagoano Lêdo Ivo, publicado em 2011. O nome remete à expressão *Alagoa ad Austrum*, utilizada na época do domínio holandês no Nordeste para designar a parte Sul de Pernambuco, e que também dá nome a uma tela do pintor holandês Frans Post (1647).

<sup>9</sup> Os índios Caetés habitavam a maior parte do território alagoano quando teve início a colonização portuguesa, sendo Alagoas conhecida como a 'terra dos Caetés'.

<sup>10</sup> Cristóvão Lins é considerado o pioneiro na produção açucareira em Alagoas, introduzindo a cana-de-açúcar na região norte, onde atualmente é o município de Porto Calvo. Era dono dos primeiros engenhos banguês (de açúcar) que se tem registros em terras alagoanas: os engenhos Buenos Aires, Escurial e Maranhão.

Os anos seguintes me levaram à área educacional, lecionando na rede pública municipal do interior do estado, após aprovação em concurso público, onde passei a conviver com uma realidade até então conhecida apenas de forma teórica nas discussões da faculdade: os péssimos indicadores educacionais de meu estado natal. Entender melhor a educação, em especial a alagoana, me fez retornar à faculdade no ano de 2009, no curso de Pedagogia, concluído em 2013 na instituição mencionada anteriormente.

Estudar sobre a história da educação em Alagoas permitiu associar como a introdução de um modelo agrário, baseado na monocultura canavieira atrelado à força de trabalho escrava oriunda da África, tem impacto até os dias atuais em nossa sociedade, com destaque aqui nesse estudo para a instrução pública em Alagoas. Tudo isso me conduziu na investigação sobre o tema, fazendo-me adentrar o campo da História da Educação, mais especificamente na História da Educação de Alagoas.

Quando estudamos a história da educação alagoana desde os primórdios da colonização, evidenciamos pouco incentivo e investimento do Estado em provê-la à maioria da população. Mailza da Silva Correia (2011, p. 81) resume a instrução em Alagoas no período provincial: “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”.

Não havia normatização, o que deixava espaço para omissão estatal e para influência da doutrina cristã em seu currículo, contribuindo para um modelo não alinhado com o que era praticado noutros estados e províncias, dificultando a implementação de políticas públicas que reduzissem as desigualdades educacionais (MACHADO; ARAÚJO, 2005).

Foi o Decreto nº 12, de 09/12/1892, a primeira grande reforma educacional alagoana. Essa legislação normatizava desde a educação infantil, passando pelo curso normal, pelo ensino no Liceu, os currículos, entre tantos outros aspectos da instrução. Esse é o objeto de estudo desta pesquisa. Compreendê-lo é importante atualmente já que:

Poucas vezes nos damos conta de que divulgamos em nossas produções e em sala de aula, a visão de um Estado brasileiro forjado no século XIX, para o qual se delimitava claramente a divisão entre público e privado, laico e religioso, individual e coletivo, urbano e rural (MADEIRA, 2007, 330).

Faz-se importante e necessário que os educadores, em especial os alagoanos, conheçam as origens de nosso sistema educacional e os fatores que nele tiveram influência. É bem verdade que não podemos dissociar a história alagoana da história da educação alagoana, e nem estas da história da educação brasileira. Por isso, é fátuo compreender o contexto histórico desse objeto, a ser estudado nesta pesquisa, para que possamos tomar consciência de nossa ação educativa.

O estudo do objeto pretende trazer subsídios históricos para que se possa compreender, no final do século XIX, como ocorreram políticas públicas, mudanças de governo que influenciaram nossa história da educação, já que ainda hoje os indicadores educacionais alagoanos permanecem entre os piores do Brasil, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2019)<sup>11</sup>.

O marco temporal desta pesquisa (1878 – 1892) compreende a publicação da reforma Leôncio de Carvalho (1878-1879), última grande reforma educacional da Monarquia, que teve influência na constituição de nosso objeto de estudo, e 1892, ano de publicação do Decreto nº 12, de 09/12/1892.

Até chegarmos ao marco temporal desta pesquisa, é indispensável conhecer um pouco da história e da história da educação alagoana anterior a esse momento. As raízes pernambucanas e os quase três séculos de história em comum são ponto de partida para essa breve análise. Nessa linha de pensamento, Paula Yone Stroh (2004), ao citar Febvre adverte que:

A explicação histórica é uma História sem forma, quando desenraizada das inter-relações com os espaços geográficos, posto que as intercorrências do meio físico-natural com as sociedades humanas são questões fundadoras da própria existência humana e das organizações sociais sobre a face da Terra. (STROH, 2004, p. 70)

A história ocorre sobre um território. Isso é indissociável e é preponderante para um melhor entendimento sobre o objeto histórico estudado. Desde o início da colonização portuguesa, Alagoas e Pernambuco constituíram uma única jurisdição. Essa breve retrospectiva, necessária ao apresentar para o leitor elementos que o

---

<sup>11</sup> Segundo dados do IBGE, em 2019 a taxa de analfabetismo em Alagoas era de 17,1% entre 15 anos ou mais, (chegando a 41% entre aqueles com mais de 60 anos). A média nacional da taxa de analfabetismo no mesmo ano era de 7,1%. Alagoas ficou em último lugar entre todas as unidades da federação, como detentora da maior taxa de analfabetismo do país (em valores percentuais).

auxiliarão no entendimento do tema, dará destaque aos antecedentes de seu surgimento como Província independente no ano de 1817.

A concentração de terras e, conseqüentemente, de renda, caracteriza o início da colonização portuguesa nesse território. Cícero Pércles de Carvalho (2001) destaca que “a estrutura de propriedade da terra, com a conseqüente estrutura de poder, criada nos dois primeiros séculos de colonização, marcou para sempre o modelo econômico e social de Alagoas” (CARVALHO, 2001, p. 13). Essa ideia é reforçada por Ivanildo Santos e Mauricéia Ananias (2018).

Comumente, as histórias das Alagoas, sobretudo aquelas que se reportam ao seu desenvolvimento histórico, são unânimes em apontar a região como de civilização da monocultura da cana-de-açúcar, marcada pela tríade: latifúndio, escravidão e patriarcalismo. Foi no “derredor” do açúcar que se desenvolveu a vida sociocultural, política, histórica e religiosa de Alagoas. Todas as áreas estavam interrelacionadas numa dinâmica configuracional, influenciando e sendo influenciadas mutuamente umas às outras. Desta feita, o povo das terras ao sul de Pernambuco teve sua identidade, cultura, costumes, hábitos e tradições atravessadas pelo engenho. (SANTOS; ANANIAS, 2018, p. 28).

Esses aspectos históricos da formação do povo alagoano influenciaram, inevitavelmente, sua instrução pública. Com exceção de algumas iniciativas da Igreja Católica, por meio dos conventos franciscanos das Vilas de Penedo, Alagoas (atual Marechal Deodoro) e Porto Calvo<sup>12</sup>, e de um colégio Jesuítico na fazenda Urubumirim, no atual município de Porto Real do Colégio<sup>13</sup>, não havia grande número de matrículas. O esforço maior do Estado era com o desbravamento de matas e ampliação da produção de açúcar na zona da mata e de gado no sertão<sup>14</sup>.

Nesse período, João Craveiro Costa (2011) lamenta a condição lastimável da instrução em território alagoano até 1817, ressaltando as dificuldades de oferta e continuidade das aulas de gramática ofertadas nos conventos franciscanos, revelando até mesmo a quase inexistência de pessoas que possuíssem formação para ocupar cargos públicos básicos.

---

<sup>12</sup> Penedo, Alagoas e Porto Calvo foram os primeiros núcleos populacionais que surgiram, vindo Alagoas a se tornar capital posteriormente devido à sua localização geográfica.

<sup>13</sup> Localizada às margens do Rio São Francisco. Tem seu nome originado desse colégio Jesuíta.

<sup>14</sup> Sobre o início da colonização em Alagoas, ler os três primeiros capítulos de: BARBOSA, Jair. História de Alagoas. Maceió, Impacto Curso, 2005.

Reforçando esse fato, Antônio Filipe Caetano (2015) recorda que Alagoas foi abandonada pelo governo de Pernambuco nos primeiros séculos de colonização. Acredita-se que a distância do território em relação à Olinda e Recife, principais centros urbanos da capitania, entre outros fatores geográficos, fizeram com que houvesse pouco esforço na implementação de políticas que fomentassem o desenvolvimento alagoano, e a instrução pública também sofria as consequências dessa falta de atenção do governo central pernambucano para com sua então comarca.

Em 1817 ocorre a emancipação política alagoana, fruto do não envolvimento da elite local na Revolução Pernambucana. Apesar da mudança política, não houve ruptura ao modelo socioeconômico em vigor, este permanecendo predominantemente agrário, baseado no latifúndio, na monocultura canavieira e no sistema escravocrata, influenciando diversos aspectos da sociedade. O primeiro governador da nova Capitania de Alagoas foi Sebastião de Melo Póvoas, neto do Marquês de Pombal.

O desmembramento de Pernambuco não foi resultado do anseio de sua população, mas sim, de uma estratégia do governo monárquico de retaliação aos pernambucanos. Ann Marie Buyers (2010, p. 31) destaca que “a elite de Alagoas não aderiu à heróica causa republicana, preferindo manter-se fiel ao rei”. Sua emancipação política não resultou em desenvolvimento, mas garantiu ascensão política de sua elite agrário-escravocrata perante a Corte.

O estado de Alagoas teve seu surgimento, do ponto de vista formal, a partir do desmembramento da Capitania de Pernambuco, através do Decreto Régio de 16 de setembro de 1817, embora já possuindo certa autonomia econômica antes dessa data, podendo assim ser dito que Alagoas foi constituído, enquanto unidade territorial autônoma, mediante os interesses de sua classe dirigente na época, composta por senhores banguês e comerciantes bem sucedidos que, por meio do poder econômico, gozavam de uma relativa liberdade político-administrativa. (ALVES, CRUZ, MACHADO, 2018, p. 65).

Essa nova autonomia administrativa não ocasionou transformações socioeconômicas que acarretassem numa melhoria nas condições de vida da população. A nova capitania nascia sem recursos para investimento em serviços públicos básicos, favorecendo o cenário de uma “[...] população de maioria pobre e doente. Várias epidemias vitimaram todas as classes sociais, atacando livres e escravizados, pobres e ricos. Por viverem em precárias condições sanitárias, as maiores vítimas foram os escravizados e pobres” (SANTOS, 2011, p. 48).

A elite local, agora com maior poder político, continuou sem dar atenção à instrução para o povo, apesar de priorizar o ensino para seus filhos. Com a separação, Alagoas presenciou pouquíssimas mudanças no cenário já desenhado quando ainda pertencente a Pernambuco. Viveu a província, a partir de 1817, uma época de estagnação na oferta de vagas nas cadeiras escolares destinadas às classes populares. Isso ocorreu tanto pela falta de professores para ocupação das cadeiras, quanto pela pouca efetividade das políticas que visassem a ampliação do número de matrículas.

Costa (2011, p.32) assevera que “com a criação da Capitania de Alagoas (16 de setembro de 1817) a instrução pública tomou um certo impulso, mas, visando, preferencialmente, ao ensino secundário, às classes mais abastadas”, como acontecia em todas as Províncias que tinham um Liceu em seu território. Eram os filhos da elite agrária esses matriculados, que viriam a ocupar nos anos seguintes cargos importantes na estrutura estatal alagoana.

Situação semelhante ocorreu na Província da Parahyba do Norte no ano de 1836, com a abertura do seu Liceu, conforme atesta Cristiano Ferronato (2012, p. 59): “as elites locais se apressaram para criar os mecanismos que iriam garantir as suas participações, no futuro aparato burocrático provincial”. O autor defende que o impulso dado à ampliação do ensino secundário na Parahyba do Norte foi “o que deu suporte para formação de parte significativa das elites locais” (FERRONATO, 2012, p. 59).

A ampliação do ensino secundário, voltada para a elite, na primeira metade do século XIX, pode ser compreendida a partir do conceito de Pacto Imperial, de Dolhnikoff (2005), discutida por Ferronato (2012). Dolhnikoff defende que no início século XIX as elites das províncias deram sustentação à monarquia, que, por sua vez, atendia a seus interesses. As elites provinciais “participaram ativamente das decisões política e administrativa imperial, centralizada na Corte. E, ao fazê-lo, constituíram-se como elites políticas nacionais” (FERRONATO, 2012, p. 19). Assim, podemos deduzir que o direcionamento das vagas do ensino secundário para as elites não foi algo exclusivo de Alagoas e atendia a um projeto de perpetuação de privilégios nas províncias, em troca de sustentação do poder central.

Em 1822, ocorreu a independência do Brasil. Tal mudança política nacional não provoca transformações maiores no cotidiano social e econômico nacional, já que “as elites agrárias trataram de conceber um ordenamento jurídico para o Brasil, que

preservasse a essência do modelo econômico, social e político herdado do longo período colonial” (FERREIRA JÚNIOR, 2010, p. 38).

Pode-se dizer o mesmo em relação a Alagoas, novamente sem rupturas no modelo econômico e social vigente. Na educação, a situação de estagnação na oferta e o baixo investimento presenciado anos antes, ainda o Brasil fazendo parte do Império de Portugal, prevalecia, com os pernambucanos presenciando um panorama melhor do que o nosso.

A disparidade entre Alagoas e Pernambuco pode ser comprovada com a criação do Liceu Pernambucano em 1825, enquanto Alagoas só efetivou o funcionamento do seu, trinta e quatro anos depois em 1859. Entre outras iniciativas pioneiras dos pernambucanos, podemos citar a criação do curso de Direito, em Olinda, no ano de 1827, e o aumento no número de aulas avulsas no mesmo período. Justamente essa posição de vanguarda atraiu para as instituições de ensino pernambucanas, número considerável de matrículas de origem alagoana, filhos de grandes latifundiários, senhores de engenho e comerciantes que podiam custear sua formação fora.

A situação da cultura letrada em Alagoas só vai de desenvolver na segunda metade do Império, com a instalação do Liceu de Maceió, ainda que a maioria dos filhos dos senhores de engenho preferissem estudar em Recife e Salvador, já que nessas cidades havia faculdades de Direito e Medicina, com o interesse de ocupar cargos públicos, o curso de Direito vai sobrepor o de Medicina (SANTOS, 2011, p. 53).

A Lei de 15 de outubro de 1827, assinada por D. Pedro, determinava a criação de escolas de primeiras letras em todas as vilas e locais populosos do Império. “Nada se fez, pelo menos em Alagoas”, como destaca Costa (2011, p. 33) sobre a efetivação desta pelo governo alagoano. Havia falta de recursos, de professores para preenchimento das vagas e de vontade política.

Os ensinamentos primário e secundário eram até então ofertados em cadeiras isoladas, nas maiores povoações (vilas), sendo as matrículas preenchidas predominantemente por homens, livres, brancos, com alguma relação com a Igreja Católica (órfãos) ou filhos de altos funcionários públicos ou latifundiários. Aos escravos e pobres, não havia incentivo aos estudos. As décadas seguintes presenciaram poucos esforços e concretude de ações que desencadeassem uma mudança nesse cenário educacional em Alagoas. O mesmo se pode dizer da estrutura econômica e sua diversificação, ainda fortemente alicerçada na monocultura canavieira.



Merece destaque nesse período a transferência da capital, que funcionava em Santa Maria Madalena da Lagoa do Sul (atual município de Marechal Deodoro<sup>15</sup>) para Maceió, no ano de 1839, decorrência do desenvolvimento para esta localidade trazido pelo porto de Jaraguá, bairro onde a cidade surgiu e de onde era exportado o açúcar produzido pelos engenhos banguês alagoanos.

Dando início à tentativa de diversificar sua economia, em 1859, Alagoas ganha sua primeira fábrica, para produção de tecidos, em Fernão Velho, hoje distrito de Maceió, investimento do Barão de Jaraguá (BARBOSA, 2005). Esse movimento atrai investidores estrangeiros, que futuramente viriam a injetar capital na construção de ferrovias, de outras unidades fabris, dentre as quais a primeira usina de açúcar do estado no final do século XIX<sup>16</sup>.

Foi nesse mesmo ano que Alagoas ganhou sua primeira escola secundária: o Liceu Alagoano, que representou a junção das cadeiras avulsas em funcionamento em Maceió. Sua criação, contudo, não significou uma mudança significativa no panorama da instrução pública nas Alagoas, como pondera Santos (2018):

No entanto, é preciso reconhecer que a Instituição alagoana ainda não contemplava um programa que as novas exigências de escolarização, ancoradas nas ciências e nas línguas modernas, impunham às escolas secundárias, especialmente visando o ingresso nos cursos superiores, em suas diversas especialidades: Direito, Medicina, Engenharia ou Letras. E essa diferença entre o currículo liceal alagoano e as novas exigências da modernidade, perdurou por todo o Império, sendo somente modificado com a Reforma Gabino Besouro, em 1892. (SANTOS, 2018, p. 86-87)

Apesar de começar a funcionar efetivamente no ano de 1859, data de 1842 a primeira iniciativa do governo alagoano para sua criação. O Presidente da Província, Manoel Felizardo de Souza Mello sugere a criação de um Liceu, com a unificação das aulas secundárias espalhadas pela Capital alagoana. A demora de quinze anos para

---

<sup>15</sup> Maceió é vizinha à Marechal Deodoro, separadas geograficamente pelo complexo lagunar Mundaú-Manguaba, ambas fazem parte atualmente da Região Metropolitana de Maceió. O escoamento da produção açucareira para outros países limitava o embarque do produto em grandes navios (para a época) dada a profundidade e estrutura do porto da então Santa Maria Madalena da Lagoa do Sul. A construção do Porto de Jaraguá, na vizinha Maceió permitiu o atraque de navios maiores, melhorando a logística de exportação. Esse porto é considerado um 'porto natural' devido ao acidente geográfico no qual foi construído. Hoje possui o maior terminal açucareiro marítimo do mundo.

<sup>16</sup> Sobre o início da industrialização alagoana, ler: **Trajatória da Indústria em Alagoas: 1850/2017** / Federação das Indústrias do Estado de Alagoas; Instituto Euvaldo Lodi. – 1. ed. – Maceió: FIEA, 2018. 171 p.

efetivar seu funcionamento decorre, entre outros fatores, principalmente da falta de recursos no orçamento provinciano.

O pouco investimento financeiro em educação resultava no baixo índice de matriculados, em relação ao total da população. Em 1870, Costa (2011, p. 45) ressalta que Alagoas “mantinha 164 escolas primárias com 5.234 alunos, computando-se 50.000 a população escolar. A população de Alagoas, nesse ano, era de 310.585 habitantes”. Em outros termos, pouco mais de 5% da população em idade escolar estava matriculada.

Essa concisa retrospectiva auxilia o entendimento do leitor, situando-o no contexto histórico e social que influenciou a educação alagoana até o ano de 1878, quando tem início o marco temporal deste trabalho, contribuindo para uma melhor análise do objeto.

## **1.2 – A Ética da Aventura<sup>17</sup>: A Metodologia, o Referencial e o Problema**

Tudo o que foi dito até agora, nos traz ao problema desta pesquisa: *como se deu a instrução pública nas Alagoas no período entre os anos de 1878 e 1892 (anos finais do Império e primeiros anos do regime republicano)?*

Para essa compreensão, iremos analisar as reformas educacionais Leôncio de Carvalho (1878 e 1879) e Benjamin Constant (1891-1892) percebendo seus impactos nas legislações e na Instrução Pública alagoana dentro do recorte temporal estabelecido. Também precisaremos conhecer o contexto político e econômico alagoano nos anos finais do regime imperial e suas implicações para promulgação do Decreto nº 12, de 09/12/1892 (marco temporal final deste estudo).

De início, precisamos entender o contexto histórico nacional nessa época. Passava o Brasil nas últimas duas décadas do Império, por um processo de mudanças em sua estrutura econômica, com o surgimento das primeiras indústrias nacionais, a substituição da força de trabalho escrava pela imigração europeia e o crescimento populacional dos grandes centros urbanos. O tráfico negreiro já era ilegal, apesar do sistema escravocrata ainda alicerçar a economia dos grandes latifúndios, seja de café no Sudeste, seja de cana-de-açúcar no Nordeste. A despeito disso, parcela significativa da população ainda era analfabeta, pobre, vivendo em condições precárias.

---

<sup>17</sup> A Ética da Aventura é o título de um livro de Lêdo Ivo, publicado em 1982.

Começou então a ganhar força nesse período, entre os intelectuais<sup>18</sup>, o discurso de que a educação era elemento modernizador e civilizador da nação brasileira. Tal máxima havia chegado aqui por meio do pensamento positivista de Augusto Comte, que influenciou esses pensadores.

Se na base material do Segundo Reinado coexistiam a estrutura de latifúndio e a exploração do trabalho servil ou prevalecem os costumes patriarcais, ou ainda se a formação intelectual das elites fosse o alvo prioritário, é inegável que nalguma medida a instrução evoluíra nas dimensões teóricas e práticas. No período assiste-se a um conjunto significativo de planos de reforma da instrução na Corte e nas províncias, neles, quase toda força propositiva, quase todo ímpeto legislador, quase todo trabalho de imaginação dirigem-se à instrução elementar. (MONARCHA, 2016, p. 75).

As décadas finais da Monarquia representaram uma mutação do pensamento da elite intelectual brasileira, formada por figuras como Joaquim Nabuco, Tobias Barreto, Benjamim Constant, Quintino Bocaiúva, entre tantos outros. Entusiasmados pelo ideário positivista<sup>19</sup> e pelas mudanças sociais e econômicas decorrentes da Revolução Industrial na Europa e posteriormente nos Estados Unidos, o avanço em instrução nessas primeiras nações industrializadas era percebido por eles, ao mesmo tempo em que o Brasil permanecia predominantemente agrário, apesar do surgimento das primeiras fábricas, e com grande parcela de seu povo não letrado.

Não é demais lembrar que a elite econômico-agrária compunha a base de sustentação do regime imperial, e algumas dessas ideias iam de encontro a seus interesses como veremos mais adiante.

Tavares Bastos, deputado que representou Alagoas na Corte nas legislaturas de 1861-1863, 1864-1866 e 1867-1870, considerado um dos predecessores do federalismo por pregar maior poder de decisão às Províncias em relação ao poder

---

<sup>18</sup> Compreende-se a elite intelectual brasileira da segunda metade do século XIX, bacharéis (Direito, Engenharia e Medicina, principalmente), ocupantes de altos cargos públicos e geralmente de origem social abastada, que influenciaram o pensamento nacional. Engelmann (2008, p. 71) ressalta que “desde o período imperial há uma forte associação entre a origem social, o capital de relações sociais detido pelos agentes, a posse do título de bacharel e as chances de ascensão tanto no mundo dos juristas, quanto das elites burocráticas”.

<sup>19</sup> Simone Meucci (2000, p. 22) atesta que “o positivismo não adentra no Brasil como um método de investigação, mas como uma filosofia social, política e religiosa”.

central – ideias expressas na obra *A Província*<sup>20</sup> – defendeu em 1870 na referida obra, o seguinte modelo de educação para ser implantado no Brasil:

O systema que imaginamos, é muito mais vasto. É o ensino primario completo, como nos Estados-Unidos, unico suficiente para dar aos filhos do povo uma educação que a todos permitta abraçar qualquer profissão, e prepare para os altos estudos scientificos, aquelles que puderem frequental os (BASTOS, 1870, p.246).

O alagoano era grande voz, no parlamento e em sua importante produção literária, de questões sociais polêmicas para a época, como o fim da escravidão, a liberdade religiosa e a ampliação da oferta de vagas na educação. Na mesma obra, Tavares Bastos ainda sugere que “imitemos a America. A escola moderna, a escola sem espirito de seita, a escola commum, a escola mixta, a escola livre” (BASTOS, 1870, p. 247). Era um dos expoentes da elite intelectual da década de 1870, influenciando em decisões de Estado do Império Brasileiro, como a Reforma Leôncio de Carvalho. Estes pensadores estavam atentos aos avanços educacionais que se tornavam evidentes na Europa e nos Estados Unidos da América – a Escola Moderna.

Foi nesse cenário que Leôncio de Carvalho, Ministro dos Negócios do Império, conseguiu articular a publicação de uma reforma educacional que levou seu nome, entre os anos de 1878-1879. Essa nova legislação nascia como um anseio às ideias positivistas que começavam a ganhar eco na Corte, e representavam uma estratégia de ampliar a parcela da população brasileira com instrução elementar.

Tal reforma se deu por meio da publicação de dois decretos: o nº 7.031, de 06 de setembro de 1878, e o nº 7.247, de 19 de abril de 1879. O primeiro, era mais voltado para instrução dos adultos, trazendo ideias inovadoras como as aulas noturnas. O segundo, propunha ações para os mais jovens, estabelecendo políticas como jardins de infância, entre outras. Em suma foi:

[...] na tentativa de modernizar a legislação educacional que o Ministro Leôncio de Carvalho propôs uma série de legislações que, de modo resumido, visam a criação de jardins de infância para crianças de 3 a 7 anos; bibliotecas e museus escolares; subvenção ao ensino particular, implantação de escolas normais e de escolas elementares para adultos

<sup>20</sup> Dentre outras obras do alagoano Tavares Bastos, podemos citar: *Cartas do Solitário* (1862), *O vale do Amazonas* (1866), *Reflexões sobre a imigração* (1867) e *Reforma eleitoral e parlamentar e constituição da magistratura* (1873). Sua biografia está disponível no site da Academia Brasileira de letras, do qual é patrono da cadeira de nº 35.

e, por fim, a imposição da obrigatoriedade de frequência escolar para crianças de 7 a 14 anos. (FERREIRA, 2015, p. 58).

Ela significou uma mudança de pensamento, com a educação passando a ser considerada um direito social. A obrigatoriedade da frequência escolar para crianças e a punição de seus responsáveis em caso contrário ajudam a evidenciar essa visão. Tais políticas públicas, até então inéditas no país, tiveram, infelizmente, pouca efetividade, vista a falta de recursos para sua implementação. Pouco contribuíram para reverter o cenário educacional do país, em especial nas Províncias mais pobres.

Em Alagoas, no ano de 1878 encontramos registros de aulas noturnas, fruto, segundo Correia (2011), da alteração da legislação alagoana, na esteira da Reforma Leôncio de Carvalho, que começou a efetivar-se na capital federal, a cidade do Rio de Janeiro. Nessa época, a então província já possuía algumas fábricas têxteis<sup>21</sup>, todavia, com pouca alteração em sua estrutura econômica, baseada ainda na monocultura canavieira.

Em 1878 vamos encontrar registros da ação de “beneméritos”, por meio das aulas noturnas destinadas aos operários da fábrica têxtil de Fernão Velho – Companhia União Mercantil – que tinha em seu quadro funcional 90 operários, entre os quais se encontravam 18 menores órfãos que recebiam na fábrica ensino elementar e profissional, alimentação, roupa e tratamento médico. (CORREIA, 2011b, p. 115).

As reformas educacionais ocorridas em Alagoas até o final do Império pouco modificaram a estrutura do sistema e os indicadores educacionais da então Província das Alagoas. Costa (2011, p. 45) lamenta que “a população ignorantíssima desinteressava-se pelo ensino primário. As reformas, por isso, se tornavam ineficazes”. O mesmo autor resume a situação da instrução pública em Alagoas com a chegada do regime republicano: “A República encontrou analfabeta a grande massa proletária. Analfabeta e sem educação profissional” (COSTA, 2011, p. 46).

A insatisfação com o Império foi marca dos anos finais do regime. Ideias positivistas eram cada vez mais difundidas. Benjamim Constant, afeiçoado a esses pensamentos, entre outros professores, as difundiu na escola militar onde era

---

<sup>21</sup> No Brasão de Alagoas, estão representados a cana-de-açúcar e o algodão, seus dois principais produtos agrícolas no século XIX. Entretanto, a cana-de-açúcar sempre teve papel maior na economia.

professor. Os militares, apoiados pela elite nacional, encabeçaram o golpe de Estado que decretou o fim dos Bragança no comando do país.

A Proclamação da República, no ano de 1889, pelo militar alagoano Marechal Deodoro da Fonseca representou a tentativa de “modernização” do Estado brasileiro, sendo aquilo que remetia ao Império, considerado ultrapassado, arcaico. Era importante dissociar o novo regime do anterior. Nomes como Rui Barbosa e Benjamim Constant fizeram parte do grupo que derrubou a monarquia e compuseram o novo governo republicano.

Constant, um dos fundadores da República, militar, professor, engenheiro, foi nomeado Ministro da Guerra e depois da Instrução Pública. Adepto do Positivismo, exerceu forte influência nas políticas implementadas pelo Governo Provisório, em especial as educacionais. A reforma educacional Benjamim Constant (1890-1891), a primeira do período republicano, ocorreu entre 1890 e 1891 por meio de dezessete decretos, que modificaram a estrutura educacional herdada da monarquia. Em súmula,

Tudo balizado pela concepção de que era preciso criar um novo tipo de professor que permitisse o desenvolvimento de um novo cidadão para fazer progredir um novo tipo de regime, a República Federativa. Dentro dessa perspectiva, o conjunto dos decretos irá procurar construir todo um arcabouço legislativo que leve os professores, alunos e currículos disciplinares a serem orientados em torno da diferenciação com o passado colonial e imperial. (FERREIRA, 2015, p.92)

O Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, foi o primeiro. Determinava que a educação primária permaneceria descentralizada, a cargo dos estados. Trouxe como mudanças a obrigatoriedade de um currículo que deveria ofertar disciplinas como Língua Francesa, Aritmética, Ciências e História Natural, Trabalhos Manuais (para os meninos) e de Agulhas (para as meninas). Dividia o ensino em 1º e 2º graus, sendo o primeiro de 7 a 13 anos e o segundo de 14 a 15 anos. O *Pedagogium* também foi instituído por esse decreto, como forma de praticar nas escolas normais nacionais as técnicas de ensino mais avançadas de outros países, por meio do incentivo ao intercâmbio com tais nações.

A instrução no Império teve forte influência religiosa católica. Essa relação simbiótica entre Igreja-Escolas foi rompida com a publicação dessa reforma, por ser considerada como um dos fatores de atraso no desenvolvimento intelectual do país. O

ensino defendido por Constant deveria ser acadêmico, de base científica, ao contrário do modelo clássico, humanista, herdado dos Jesuítas, e aplicado até então.

A reforma sofreu as consequências de ser o resultado de mais um transplante cultural, visto que buscava implantar as experiências europeias e estadunidenses no Brasil. Benjamin reformou o ensino secundário e o ensino primário não foi meta prioritária. Em 1890, existiam 85,21% de iletrados na população. (NAGLE, 1974, Apud FREITAS, 2015, p. 05).

Ao analisar essa reforma, é notória a mudança de direcionamento do Estado brasileiro para a instrução pública. O Positivismo se sobrepôs ao Humanismo. Isso não impede de tecer críticas a alguns pontos, como a centralização (exames para ingresso no ensino superior apenas poderiam ser realizados no Colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro, dificultando o acesso aos residentes nas províncias mais longínquas) e a pouca regulação das escolas privadas, nas quais a Inspeção deveria zelar pela “moralidade e higiene” dos alunos. Foi uma legislação elitista, que não conseguiu atender a massa popular, formada de homens livres, entre os quais, os antigos escravos.

Em 1891, foi promulgada a nova Constituição, que dava ao Governo Federal a reponsabilidade de legislar sobre o ensino secundário e superior, e aos estados e municípios, sobre o ensino primário. A partir de sua promulgação, viu-se uma “política educacional descentralizada ou estadualizada” (FERREIRA, 2015, p. 139). Não havia na Constituição de 1891 uma normatização das políticas educacionais para todo território nacional no ensino primário. Cada estado implementava uma legislação distinta nesse nível de educação.

Durante o início da República, Alagoas teve no comando uma série de governadores, de formação militar em sua maioria, nomeados pelo Governo Federal, dentre os quais podemos destacar Pedro Paulino da Fonseca, irmão do Marechal Deodoro; tais agentes deram início à implementação de uma agenda desenvolvimentista objetivando diversificar a economia. A chegada ao Governo de Alagoas de Gabino Besouro acentuou isso.

Em seu governo ocorreu um significativo desenvolvimento industrial, com a fundação de fabricas de tecidos em Penedo, União, Cachoeira e Pilar, além da ampliação das já existentes em Cachoeira e Fernão Velho. Iniciou a construção do palácio para o governo do estado e

adquiriu um grande sobrado para melhor instalar o Liceu Alagoano. Além do Engenho Central Brasileiro, montado no município de Atalaia, também foram instalados os dos municípios de Santa Luzia e de São Miguel. Esses engenhos centrais foram o núcleo inicial das usinas que iriam, gradativamente, substituir os engenhos, transformando-os no denominado “fogo-morto”. Em 13 de maio de 1894 foi inaugurado o ramal ferroviário de Glicério, ligando a estrada de ferro Alagoas Railway à Sul de Pernambuco. (BARROS, 1970).

Nascido em Penedo, sul de Alagoas, em 1851, foi militar, lutando, inclusive, na Guerra do Paraguai. Havia governado o Piauí antes de chefiar sua terra natal. Defensor do regime republicado, Besouro executou uma série de medidas como forma de alterar legislações advindas do regime imperial e aproximar Alagoas do desenvolvimento econômicos doutras províncias. Exemplo disso foi a implantação da Junta Comercial, deixando o setor comercial de responder à Junta de Recife.

Na educação, publicou, em 09 de dezembro de 1892 o Decreto nº 12. Essa legislação, de base positivista, alinhava a instrução alagoana às legislações nacionais vigentes. Foi a primeira grande mudança nas leis educacionais alagoanas, fortemente fundamentada na reforma Benjamin Constant e na Constituição Federal de 1891, sendo, porém, inovadora para Alagoas na época.

Não se pode, porém, deixar de reconhecer que o Regulamento em apreço foi fruto de metucioso estudo, de inteligente enquadramento das disposições contidas na legislação federal na espécie, nunca, porém uma cópia servil de diploma semelhante, aplicado às condições de nosso meio. (DUARTE, 1961, p. 76).

Destaca-se no decreto a criação de cadeiras como Física, Química e História Natural, no ensino secundário, a criação do curso comercial e do curso preparatório, ambos no Liceu Alagoano, instituição que teve, inclusive, capítulo específico. Santos ressalta a importância dessa reforma para a instrução pública alagoana, enfatizando que ela “admitia como finalidade da instrução secundária não somente preparar para o ingresso nos estabelecimentos de ensino superior, mas também daria uma formação técnica que habilitasse para enfrentar as complexidades da nova vida social” (SANTOS, 2018, p. 125).

Quanto à concepção, o Positivismo está presente na implementação de políticas educacionais como a Reforma Benjamin Constant, em nível nacional, e do Decreto nº 12, de 09 de dezembro de 1892, em Alagoas. Entre suas premissas estão a liberdade



individual e o incentivo ao desenvolvimento humano, a disciplina (a ‘ordem e progresso’ de nossa bandeira tem base positivista) e a objetividade.

Entretanto, Dermeval Saviani (2021, p. 49) nos recorda que “o positivismo proclamou a neutralidade do saber em nome da objetividade do saber a partir da constatação de sua não neutralidade e objetividade”. Na educação, pregava um ensino neutro, sem alicerce humanista, expressa pela influência da Igreja Católica, característico do Império. As reformas educativas de fundamentos positivistas pesquisadas nesse trabalho, quanto à nova forma de ensinar de maneira ‘livre’, tinham qual concepção de liberdade? Quais pressupostos fundamentaram a implementação das reformas acima citadas? A definição das disciplinas que deveriam ser ofertadas nas escolas, expressas nessas leis, não vai de encontro à concepção de ‘escola livre’? São perguntas que nos fazem refletir. Esses temas carecem de apreciação mais acurada.

Sendo o objeto deste estudo e boa parte das fontes utilizadas, legislações educacionais, partimos do que assevera André Paulo Castanha (2013, p. 31), quando afirma que “é essencial encontrarmos uma teoria e uma metodologia adequada para sua utilização, de forma que as leis possam revelar, muito mais do que está prescrito em seus artigos e parágrafos”.

Por isso, para uma melhor compreensão do problema desta pesquisa de caráter qualitativa histórico-documental, a análise das fontes será feita sob a perspectiva da História Cultural. Antes de falar dessa abordagem histórica, faz-se necessário compreender o conceito de cultura. Para Peter Burke (2005, p. 43) a partir do final do século XIX,

O termo cultura costumava se referir às artes e às ciências. Depois, foi empregado para descrever seus equivalentes populares – música folclórica, medicina popular e assim por diante. Na última geração, a palavra passou a se referir a uma ampla gama de artefatos (imagens, ferramentas, casas e assim por diante) e práticas (conversar, ler, jogar).

Burke ainda destaca que “a preocupação antropológica com o cotidiano e com sociedades em que há relativamente pouca divisão de trabalho encorajou o emprego do termo “cultura” num sentido mais amplo” (2005, p. 45). Logo, é essa concepção antropológica de cultura que vai permitir o entendimento desta pesquisa histórico-documental dentro do espaço da história cultural, em especial, na história da educação.

Essa ampliação do entendimento do termo “cultura” com maior espaço para a antropologia “foi a arena em que se desenvolveram algumas das discussões mais estimulantes e esclarecedoras sobre o método histórico” (BURKE, 2005, p. 163). Isso possibilitou, principalmente a partir da década de 1970, um alargamento do “território da profissão, além de tornar o assunto mais acessível para um público mais amplo” (BURKE, 2005, p. 163).

A definição de história cultural é ampla, conforme destaca Burke (2005). Contudo, ela possibilita ao historiador (nesse caso, ao historiador em educação) ampliar a análise do objeto, incluindo perspectivas antropológicas que vão além da política, como, por exemplo, aspectos sociais, econômicos, valorizando elementos e personagens até então pouco considerados, como mulheres, negros, camadas populares, e visões de mundo, seja da elite, seja dos mais pobres (por exemplo: como cada classe social compreendia a importância de ter instrução no final do século XIX?).

Francisco José Calazans Falcon (2006), por sua vez, contribui com tal discussão quando destaca que não existe ‘cultura’, mas sim ‘culturas’, permitindo à história cultural “encarar a dimensão ou perspectiva cultural como alguma coisa que está presente na economia, na política e na sociedade como um todo” (FALCON, 2006, p. 334).

Citando Duby (1982), que aborda sobre os métodos e o objeto na história cultural, Falcon (2006) afirma que se faz necessário considerar:

- a) uma herança, um capital de formas de que cada geração lança mão (formas literárias, artísticas, filosóficas);
- b) os fatores ideológicos, o papel do imaginário, do sistema de valores, das imagens que servem para explicar o mundo;
- c) o fato de que não existe apenas uma cultura, mas sim culturas, mesmo em sociedades pouco evoluídas; logo, é importante não trabalhar com as noções de povo e elite como se fossem blocos homogêneos, ignorando-lhes as estratificações e combinações variadas. (FALCON, 2006, p. 337).

De tal modo, a forma como se pensava em determinada época histórica, deve ser levada em consideração quando se analisam as fontes de pesquisa em história da educação, já que elementos como arquitetura das escolas, legislações, materiais escolares, festas escolares, entre outros, graças à história cultural, entre outros objetos, devem ser estudados a partir da compreensão de como foram construídos culturalmente em sua época.

Ana Maria de Oliveira Galvão e Eliane Maria Teixeira Lopes (2010), ao discorrerem sobre a importância da história cultural na pesquisa em história da educação, asseguram que:

A incorporação das contribuições da história cultural tornam mais produtivas as pesquisas cujo objetivo é compreender como determinadas visões de mundo – materializadas em produtos culturais – foram produzidas e disseminadas por diferentes grupos sociais. No centro desse debate está a tentativa de entender como (por meio de que processos e em que condições) os sujeitos atribuem significado ao mundo em que vivem (GALVÃO; LOPES, 2010, p. 33).

Contudo, faz-se necessário ponderar que a pesquisa em história da educação não ocorre de forma linear, cronológica. Esse tipo de pesquisa permite a descoberta de “possíveis descontinuidades, retrocessos, ambiguidades e contradições” (GALVÃO; LOPES, 2010, p. 30). Em outras palavras, nem sempre as mudanças e transformações que ocorreram (e ainda ocorrem) ao longo do tempo, resultam, por exemplo, em melhores condições de trabalho docente e estrutura física das instituições escolares, em melhores condições de permanência (equidade), em ampliação da quantidade de vagas, ou mesmo de um projeto pedagógico que contribua para democratização do conhecimento na sociedade.

Esta pesquisa de caráter histórico-documental<sup>22</sup> utiliza como parte das fontes, documentos históricos. Por um bom tempo, tais tipos de documentos foram tratados por muitos pesquisadores como “transparentes, dando pouca ou nenhuma atenção à sua retórica” (BURKE, 2005, p. 163). Assim, a história cultural auxiliará na compreensão de tais documentos históricos como expressão da cultura – valores, visão de mundo, religião, aspectos socioeconômicos, entre outros atributos – da sociedade, entre 1878 e 1892, no Brasil e em Alagoas.

---

<sup>22</sup> A escolha pela pesquisa histórico-documental segue os preceitos da História Nova, movimento originário na França, durante a década de 1960, atrelado à Revista dos Annales, em que se discutia “sobre a necessidade de ampliar a noção de documento” (LE GOFF, 1992, p. 466). De tal forma, a pesquisa histórico-documental, pode utilizar variedade de fontes, como nos apresenta André Chervel (1990, p. 188-189), em que sugere “textos oficiais programáticos, discursos ministeriais, leis, ordens, decretos, resoluções, acordos, instruções, circulares, fixando os planos de estudo, os métodos, os exercícios”. Tal tipo de pesquisa possibilita comparar, discutir, dialogar (de forma não linear) com os diversos tipos de fontes.

### 1.3 – Linguagem<sup>23</sup>: as Fontes, as Análises e as Seções

Esta é uma pesquisa qualitativa histórico-documental, recomendada para análise de dados nas ciências humanas. No caso, a Educação. Este tipo de estudo possibilita investigar a “problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e por isso, revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social” (SILVA et. al. 2009, p. 4557). Por se tratar da análise de fontes documentais primárias, muitas das quais oficiais do Estado e de intuições escolares, foi necessário tratá-las, classificando e separando-as em fichamentos e pastas, quadros e planilhas que auxiliam no estudo do objeto.

Em face disso, Castanha (2013, p. 31), recorda-nos que “as fontes não falam por si, como afirmam os positivistas, mas são, de fato, os vestígios, as testemunhas que manifestam as ações do homem no tempo, por isso respondem como podem por um número limitado de fatos”. Castanha ainda nos rememora que as fontes não “respondem como podem por um número limitado de fatos” (CASTANHA, 2013, p. 29). Logo, analisá-las neste estudo, não nos trará um retrato fidedigno da instrução pública alagoana no final do século XIX, mas, sim, indícios deste momento histórico.

As fontes de pesquisa principais são: relatórios de Presidentes da Província de Alagoas e relatórios de Diretores de Instrução Pública em Alagoas, dados estatísticos oficiais, além das legislações educacionais nacionais e estaduais editadas no período, com destaque para as reformas Leôncio de Carvalho (1878 e 1879) e Benjamim Constant (1890 e 1891), e o Decreto nº 12, de 09/12/1892. Ainda foram consultados livros e documentos de história e de história de educação de Alagoas, e da história da educação do Brasil – dentro do marco temporal da pesquisa –, como também outras pesquisas relacionadas à temática da instrução pública alagoana, com destaque para as pesquisas de Ivanildo Gomes dos Santos (2012 e 2018).

Como podemos perceber, algumas dessas fontes citadas são documentos oficiais, elaborados pelo Estado num determinado momento histórico. Ao iniciar uma pesquisa, tem o historiador o pré-estabelecimento das fontes, já que algumas têm mais interesse de preservação (como as aqui utilizadas) por retratarem a instrução pública

---

<sup>23</sup> “Linguagem” é o título de um livro de Lêdo Ivo, publicado em 1951.

do período (FERRONATO, 2012). De tal modo, nas fontes utilizadas, há de se considerar que os dados contidos, a redação dos relatórios, foram elaborados por políticos e funcionários estatais, trazendo, assim, uma linguagem oficial do estado brasileiro neste momento histórico.

Castanha (2013, p. 30), enfatiza que “as fontes oficiais se tornaram insuficientes para a compreensão de aspectos fundamentais do processo histórico e educativo”. Isso demonstra que é preciso ampliar o olhar sobre elas, comparando-as com outras fontes, contextualizando-as no tempo histórico em que foram construídas, o que é possível neste trabalho, a partir das contribuições da História Cultural.

Portanto, é necessário que sua análise se faça a partir de um referencial teórico metodológico que nos dê os subsídios teóricos para uma melhor interpretação, levando esse elemento em consideração – neste estudo, utilizaremos a História Cultural, destacando o trabalho de Burke (2005) sobre tal temática. Le Goff (1992); Gramsci (1999) e Saviani (2021), também nos trazem significativas contribuições para o estudo das fontes e do objeto desta pesquisa: a instrução pública em Alagoas entre os anos de 1878 e 1892.

A produção histórica de João Craveiro Costa (2011) e Abelardo Duarte (1961), representantes da história da educação alagoana, foram fontes secundárias utilizadas.

É importante recordar que para um historiador existem inúmeros tipos de fontes, e que elas só podem ser consideradas documentos históricos quando tratados de forma crítica, desnudando as influências por trás delas (LE GOFF, 1992). Tal compreensão de Le Goff, coopera com a História Cultural, quando nos auxilia, possibilitando uma análise multifacetada das fontes e do objeto, destacando elementos antropológicos (e, por sua vez, culturais) imbuídos nestes.

Nesse sentido, julgamos importante destacar que o início deste trabalho, foi marcado pelo agravamento da pandemia da COVID-19, no ano de 2020, ano de início desta pesquisa, em que medidas de distanciamento físico foram impostas como forma de evitar a propagação do vírus. Para os pesquisadores de história, representou o fechamento – para consulta presencial – dos arquivos públicos, museus, bibliotecas, entre tantos outros locais de pesquisa, situação que ainda permanece até o início de 2022, em Alagoas, sem previsão de reabertura, como decorrência do aumento de casos da variante ômicron, da COVID-19, nas primeiras semanas deste ano.

O Arquivo Público de Alagoas e o Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas (IHGAL) suspenderam atendimento presencial ao público. Os documentos já digitalizados, disponíveis nos sítios digitais desses órgãos, puderam ser acessados. Infelizmente, devido à especificidade do objeto de estudo dessa pesquisa, não foi possível encontrá-lo nesse acervo digital.

Por sorte, consegui o contato pessoal de uma das funcionárias do Arquivo Público de Alagoas, que disponibilizou o Decreto nº 12/1892 em 46 fotografias, uma para cada página do documento, por meio do aplicativo WhatsApp, vindo depois a montar um arquivo único, facilitando sua leitura e consulta.

Outra importante fonte de pesquisa em período de restrições à locomoção e contato físico em período de pandemia é o site da Biblioteca Nacional, onde consegui localizar os relatórios dos Presidentes da Província de Alagoas, Relatórios do Ministério do Império (ao qual a instrução pública era vinculada) e os relatórios dos Diretores de Instrução Pública de Alagoas e as mensagens dirigidas ao Congresso Alagoano por Gabino Besouro nos anos de 1892, 1893 e 1894. O site da Câmara dos Deputados possui importante acervo digital onde pude localizar todas as legislações nacionais citadas neste trabalho.

A página do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) possui rico banco de dados quantitativos, com ênfase para os indicadores educacionais. Foram analisados os dados do Censo de 1872, único realizado durante o Segundo Reinado, e dados atuais, obtidos na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC).

Os repositórios foram locais importantes para que pudéssemos encontrar produções acerca da temática pesquisada. No repositório da Universidade Federal de Alagoas, encontramos as dissertações de Monica Luise Santos (“A escolarização de negros: particularidades históricas de Alagoas (1840-1890)”), de Andreza Mayara Lins de Oliveira (“Ler e escrever na Província de Alagoas: uma análise social sobre a instrução pública alagoana – 1835 a 1875”), e de Ivanildo Gomes dos Santos (“O saber histórico escolar no Liceu Alagoano: o ensino de história do Brasil configurado nas teses do Cônego Valente”).

No repositório da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), localizamos as teses de Ivanildo Gomes dos Santos (“A instrução secundária nas Alagoas: as aulas avulsas e o Liceu Provincial (1784 – 1892)”) e a de Cristiano Ferronato (“Das aulas avulsas ao

Lyceu Provincial: as primeiras configurações do ensino secundário na Província da Parahyba do Norte”). No repositório da Universidade Federal Fluminense (UFF), a tese de Leonardo da Costa Ferreira (“Educação, escola e trabalho: projetos e reformas educacionais entre o Império e a República brasileira”). No repositório da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), a dissertação de Taís Delaneze (“As reformas educacionais de Benjamin Constant (1890-1891) e Francisco Campos (1930-1932): o projeto educacional das elites republicanas”).

No repositório da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), a dissertação de Simone Meucci (“A institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos”). No repositório da Universidade Estadual Paulista (Unesp), a dissertação de Fabio Luis Tavares (“A oligarquia paulista e sua articulação com o governo de Floriano Peixoto durante a Revolta da Armada (1893 – 1894)”); no repositório da Universidade de São Paulo (USP), a dissertação de Guillaume Azevedo Marques de Saes (“A República e a espada: a primeira década republicana e o florianismo”); no repositório da Universidade de Brasília (UnB), a tese de Anna Eliza Finger (“Arquiteturas das ferrovias no Brasil entre 1852 e 1957”). No repositório da Universidade Federal do Ceará (UFC), a dissertação de Manuele Araújo da Silva (“Um bê-a-bá de ordem e progresso: educação social e instrução escolar no Ceará dos anos 1940”). No repositório da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), a tese de Eduardo Arriada (“A educação secundária na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul”).

Por meio de pesquisa no Google Acadêmico pelos seguintes descritores: “instrução pública em Alagoas”, “instrução pública no Império”, “Leôncio de Carvalho”, “Benjamim Constant”, “reformas educacionais no Império”, “Alagoas final do Império”, “primeiros anos da República”, localizamos trabalhos publicados em periódicos, com destaque para: Revista Rural & Urbano, da UFPE; Cadernos de História da Educação, da PUCRS; Revista online de Política e Gestão Educacional, da Unesp; Revista História Unisinos e Revista Latino-Americana de História, ambas da Unisinos/RS; Revista Brasileira de Educação e Cultura (RBEC), da UFMG; Revista Dialogia, da UNINOVE; Revista Diálogo Educacional, da PUCPR; Revista História da Educação, da UFRGS; Revista HISTEDBR On-line, da Unicamp; Revista Trabalhos Necessários, da UFF; Cadernos da Fucamp, Revista on line de Gestão e Políticas Educacionais, da Unesp; Revista eletrônica de educação, da UFSCar; Revista Educação e Fronteiras, da

UFGD; Cadernos de História da Educação, e Revista História & Perspectivas, ambas da UFU; Revista Estudos Históricos, e Revista de Administração Pública, ambas da FGV; Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade, História Constitucional, do Centro de Estudios Políticos y Constitucionales de Madrid; Revista Brasileira de Educação da ANPEd, Revista do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, da UFRGS; Revista GeoPantanal, da UFMS e Acervo – Revista do Arquivo Nacional.

Há valiosas contribuições de publicações em eventos científicos, como o IX Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas – EPEAL (2019), XV ENECULT – Encontro de Estudos Multidisciplinares de Cultura (2019), CONEDU – Congresso Nacional de Educação (2015), e o IX Congresso Brasileiro de Educação (2009). Tais pesquisas demonstram pertinência, uma vez que contribuíram neste estudo ao trazer elementos novos ampliando a compressão do tema.

Mesmo no contexto pandêmico, o Grupo de Pesquisa História e Educação do Nordeste (GPHEN), do qual faço parte, continua reunindo-se mensalmente via plataforma online (Google Meet). Nessas reuniões, pudemos conhecer outras pesquisas, metodologias e objetos de estudo, que acabam nos trazendo novos olhares sobre nosso objeto. Destaque para o trabalho de Maria Cristina Gomes Machado, cuja investigação sobre a educação no Segundo Reinado, em especial no Paraná, conheci numa dessas reuniões e trouxe novas perspectivas para o presente estudo.

Não foi localizado nenhum trabalho específico sobre o Decreto nº 12, de 09 de dezembro de 1892, sendo o mesmo citado noutros estudos, textos e publicações, alguns aqui já citados, mas sem uma apreciação mais aprofundada acerca do que tal documento trouxe de inovador para educação alagoana no ano de sua publicação: 1892.

O trabalho está dividido em introdução e mais duas seções: *As legislações nacionais e a instrução pública nas Alagoas (1878-1892)*, que aborda as reformas Leôncio de Carvalho, Benjamim Constant, a Constituição de 1891 e a instrução pública alagoana neste retalhe temporal, e *1892: Uma reforma republicana na terra dos marechais*, que nos apresenta a figura de Gabino Suzano de Araújo Besouro, militar e posteriormente Presidente da Província de Alagoas, responsável por publicar o Decreto nº 12, de 09 de dezembro de 1892, e ainda os pontos que tal documento estabelecia,



normatizando a legislação educacional alagoana. Há ainda as considerações finais, e os anexos.

Para facilitar a compreensão do leitor, a introdução está subdividida em três partes, sendo elas: *Alagoa Australis*: Contextualizando o Pesquisador e o Objeto no Tempo e no Espaço Alagoano; A Ética da Aventura: A Metodologia, o Referencial e o Problema; Linguagem: As Fontes, as Análises e as Seções. Cada subtítulo tem como parte, o título de uma obra do escritor alagoano Lêdo Ivo, como já mencionado anteriormente no início de cada seção. É uma forma de homenagear os educadores e artistas locais alagoanos, que tanto combateram e ainda combatem as desigualdades latentes de minha terra natal, trazendo maior significado para a leitura.

Na introdução, são colocadas em cena as primeiras considerações acerca do tema, delimitando o marco temporal, apresentando o referencial teórico, pressuposto, hipótese, objetivos e a metodologia da pesquisa, contextualizando o leitor quanto ao objeto de estudo, abordando a instrução pública alagoana entre 1878 (marco inicial) e 1892 (marco final), trazendo alguns dados estatísticos, fontes, apresentando um panorama da temática nos anos derradeiros do regime monárquico, nos permitindo compreender o Decreto nº 12, de 09 de dezembro de 1892, promulgado já no regime republicado pelo Presidente da província, Gabino Besouro.

A segunda seção – *As legislações nacionais e a instrução pública nas Alagoas (1878-1892)* – subdivide-se em: 2.1 – *A Reforma Leôncio de Carvalho (1878-1879)*, 2.2 – *A Reforma Benjamim Constant (1890-1891)*, 2.3 – *A Educação na Constituição Federal de 1891*, e 2.4 – *A Instrução Pública nas Alagoas (1878-1892)*. Nela, será apresentado o contexto da instrução pública no período citado, nos permitindo entender como o contexto nacional teve influência local em Alagoas no que se refere à educação.

A terceira seção – *1892: Uma reforma republicana na terra Caetés dos marechais* – está subdividida em: 3.1 – *Quem foi Gabino Besouro?*, 3.2 – *O ensino primário e o secundário no Decreto nº 12, de 09/12/1892*, 3.3 – *A formação de professores e condições de trabalho docente*, 3.4 – *Os profissionais administrativos das Escolas*, e 3.5 – *Os exames de admissão*. Conheceremos um pouco sobre Gabino Besouro e sua reforma educacional, objeto de estudo desta pesquisa.

Por fim, as Considerações Finais auxiliarão à resposta dos seguintes questionamentos: O que o trabalho nos leva a compreender? Como ele nos ajudará a enxergar a instrução pública alagoana entre 1878 e 1892 numa ótica não enviesada no

discurso estatal? O Decreto nº 12, de 09 de dezembro de 1892 pode ser considerado um marco de ruptura no modelo como a instrução pública estruturou-se em Alagoas? Qual foi o impacto da pesquisa para os estudos da história da educação alagoana no período? Essas e outras questões serão respondidas nesta seção do trabalho.

Assim, a partir da análise das fontes, verifica-se que a instrução pública, em Alagoas nos anos finais do regime imperial, a partir de 1878 era caracterizada por poucas matrículas, quando se considera o tamanho da população estadual, e por um currículo pouco positivista (quando analisando as disciplinas ofertadas no ensino secundário). O surgimento do regime republicano e a chegada à Presidência da Província do militar Gabino Besouro trouxe novo direcionamento para Instrução Pública, com a promulgação do Decreto nº 12, de 09/12/1892, que a reorganizou, alinhado à legislação federal. Esta reforma teve forte influência Positivista. A análise nos permite compreender como os primeiros anos do regime republicano impactaram numa mudança significativa na Instrução Pública alagoana a partir de então, sem representar, porém, aumento de matrículas e redução do analfabetismo.

## **2 – AS LEGISLAÇÕES NACIONAIS E A INSTRUÇÃO PÚBLICA NAS ALAGOAS (1878-1892)**

A partir da década de 1870, mudanças econômicas e sociais ocorridas no Brasil Império influenciaram acontecimentos posteriores, que, por sua vez, moldaram políticas públicas que viriam a ser editadas, em especial as educacionais. Nesse momento histórico, o Brasil ainda se caracterizava por ser um país predominantemente agrário, como no início do século, com sua economia baseada na tríade latifúndio, monocultura, mão de obra não assalariada (escrava), e sendo agora o café o mais importante dentre os gêneros agrícolas exportados.

Algumas iniciativas se concretizavam, dando início, ainda que tímido, a uma diversificação econômica nacional, como, por exemplo, o surgimento de fábricas de produtos básicos como cera, aguardente, algumas fundições, como também outros negócios não relacionados à agropecuária – o comércio e a execução de obras de infraestrutura. O tráfico de escravizados africanos já era considerado ilegal, levando ao início de uma política estatal de imigração estimulada para substituição dessa força de trabalho. Nessa ocasião, destaque para a vinda dos europeus (italianos e alemães, principalmente).

Por volta de 1870, o polo de maior produção de café no Brasil agora era ocupado pelo interior de São Paulo, às margens do vale do rio Paraíba. A ocupação do Oeste paulista, segundo Emília Viotti da Costa (1999), atraiu para essa nova fronteira agrícola, pessoas de diversas profissões, indo de tropeiros, médicos, etc., sendo pessoas de origem urbana que se tornavam fazendeiros. “A organização mesma da propriedade cafeeira nessa região contribuía, por sua vez, para a formação de uma mentalidade mais urbana do que rural, vivendo o fazendeiro boa parte do ano na cidade” (COSTA, 1999, p. 481).

Essa origem urbana contribuiu para influenciar a forma de pensar desse grupo, que era entusiasta do liberalismo e do modelo republicano. Esses produtores se destacavam em relação aos de outras regiões do Império não apenas por seu pensamento político ideológico. Era um tipo de grande produtor rural diferente daqueles de áreas de latifúndio mais antigas, e que:

[...] distinguia-se pelo espírito progressista [...] Procurava aperfeiçoar os métodos de beneficiamento do café, tentava substituir o escravo pelo imigrante, subscrevia capitais para ampliação da rede ferroviária e para a criação de organismos de crédito. Era um pioneiro, ativo e empreendedor” (COSTA, 1999, p. 477).

A forma de pensar dessa elite era influenciada pelo que acontecia nos Estados Unidos da América, antiga possessão inglesa que completava um século de independência em relação à antiga metrópole, e na Europa, berço da Revolução Industrial, processo que transformou as relações de trabalho e a forma de produção nesses países, que passaram a exportar manufaturados. No Brasil, o que se via era uma dinâmica diferente.

Esses homens tiveram contato com tais conceitos por meio de intercâmbio, viagens às nações em que tais ideias floresciam, escritos, notícias e obras de pensadores como Augusto Comte, precursor da corrente filosófica do Positivismo. Ficaram conhecidos como a “geração de 1870”. Carlos Monarcha (2016) destaca o espírito liberal, positivista e cientificista, progressista desse grupo, que questionava o regime de governo numa perspectiva de futuro, no qual este possibilitaria as bases do desenvolvimento nacional num novo modelo de sociedade capitalista que já era realidade na Europa e América do Norte.

Numa eflorescência de ações contenciosas, tomam lugar na hierarquia do sistema intelectual as figuras de Aarão Reis, Alberto Salles, Américo Braziliense, Antonio da Silva Jardim, Benjamin Constant, Godofredo Furtado, Joaquim Nabuco, José Feliciano de Oliveira, José Veríssimo, Júlio de Mesquita, Lauro Muller, Lauro Sodré, Lopes Trovão, Miguel Lemos, Miranda Azevedo, Muniz Barreto, Luiz Pereira Barreto, Prudente José de Moraes Barros, Quintino Bocaiúva, Raimundo Teixeira Mendes, Rangel Pestana, Silvio Romero, Tobias Barreto, para mencionar alguns poucos. Em termos ideal-típicos, ainda que fracionada e heterogênea, na “geração de 1870”, o campo intelectual douto se funde com as doutrinas de uso político, muitos se inclinam ao republicanismo liberal-federalista, outros ao republicanismo positivista-ditatorial, outros mais, ao jacobinismo (MONARCHA, 2016, p. 64).

Essa elite intelectual brasileira era formada não apenas por membros das camadas mais elevadas da estratificação social – membros da corte, altos funcionários públicos, grandes comerciantes e latifundiários. Existia também a representatividade da classe média da época, esta, em grande parte, urbana e não ligada diretamente às atividades agrárias.

Este acanhado meio intelectual, esta elite intelectual brasileira era composta de elementos oriundos das camadas dominante e média. Esta se desenvolve aceleradamente em consequência de tal processo de modernização da sociedade e, entusiasmada por ele, procura contribuir para que se torne cada vez mais rápido. E o consumo das “novas idéias” parece um meio eficaz (RIBEIRO, 1992, p. 61).

Vale destacar que tais segmentos compunham uma minoria da população brasileira que detinha privilégios como o acesso à instrução e direito ao voto, o qual era restrito a bem poucos, além de outras imunidades que lhes eram garantidas pelo estado. Havia oposição à manutenção dos privilégios concedidos a membros da Monarquia, enquanto existiam prerrogativas dadas às elites, a agrária principalmente, em que não havia consenso quanto à sua revogação, como, por exemplo, a velocidade com que se deveria abolir a escravidão no país – o que só ocorreu, de fato, no ‘apagar das luzes’ do Império, no ano de 1888. Ocorria, então, contrassenso em determinadas questões epistemológicas nesse grupo.

Costa (1999) reforça que a elite brasileira nesse período, estava mais preocupada em manter sua estrutura, escolhendo “[...] cuidadosamente os aspectos da ideologia liberal que se adequassem à sua realidade e atendessem a seus interesses” (COSTA, 1999, p. 356). Entre tais estruturas tradicionais, a escravidão era ponto de divergência, não havendo força para a ruptura desse modelo de exploração do trabalho humano.

Seria difícil essa elite abdicar de suas “posses”<sup>24</sup>. Mesmo com a chegada de ideias liberais e positivistas no Brasil, e a prosperidade obtida nas lavouras cafeeiras do Oeste paulista com o emprego de novas técnicas e a implantação de uma força de trabalho imigrante livre, assalariada, a manutenção da escravidão africana no país ainda era um tema polêmico nas discussões desse grupo.

---

<sup>24</sup> Pereira e Pessoa (2019, p. 10) afirmam que “os escravos do período colonial no Brasil, tratados como mercadorias, eram considerados como bens dos senhores de engenho. Por essa razão, os negros eram comprados, vendidos, trocados e deixados como herança. O valor de cada um era estimado nos negócios e poderia variar a depender de suas características, condições físicas, idade, sexo, a função desempenhada no engenho e até mesmo o seu lugar de origem”.

Sobre o valor dos escravos, Vogt e Radünz (2013, p. 34), destacam que “no século XVIII, por exemplo, foi bem mais baixo do que no século XIX. A partir de 1850, quando o tráfico negreiro foi proibido, o valor do cativo, em um primeiro momento, elevou-se ainda mais. Muitas das províncias brasileiras passaram, então, a vender parte de seus plantéis que eram canalizados para o plantio de café que se fazia na região sudeste do Brasil”.

Mota, Matos e Pereira (2019) reforçam como os escravos eram declarados como patrimônio nos livros tombos da época. Essa pesquisa está disponível em: <http://www.xvenecult.ufba.br/modulos/submissao/Upload-484/112496.pdf>. Acesso em: 16 set. 2021.

Havia contrassenso entre o pensamento moderno, liberal, positivista, defendido no grupo, e a resistência a algumas rupturas, mesmo vinculadas ao colonialismo português e posteriormente à Monarquia. Reforçando essa contradição epistemológica, Otaíza de Oliveira Romanelli (2014), contextualiza esses embates das elites nacionais nas últimas décadas do regime imperial a respeito do liberalismo e da manutenção de seu *status quo*.

Todavia, se, por um lado, a pequena burguesia se ligou à classe dominante da qual dependia, por outro, ela estava, pela própria característica de classe burguesa, vinculada às ideias liberais então vigentes na Europa. Essa foi a contradição maior, no dizer de Nelson Werneck Sodré, em que viveu essa nova classe emergente: de um lado, suas relações de dependência para com a aristocracia rural, e, de outro, sua ligação com a ideologia burguesa que primava, na Europa, pela contestação da antiga ordem fundada em ideias aristocrático-feudais. E seria essa contradição que iria acabar provocando não só a ruptura das duas classes aqui no Brasil, como a vitória dos ideais burgueses sobre a ideologia colonial, vitória que se concretizou, numa primeira fase, com a abolição da escravatura e a Proclamação da República e, posteriormente, com a implantação do capitalismo industrial (ROMANELLI, 2014, p. 38).

Importante considerar esse aspecto de que o fim da escravidão não era um ponto de harmonia, pois, como veremos mais adiante, no que diz respeito à educação, esse fator acabou influenciando algumas políticas públicas, seja na forma como foram idealizadas, seja como foram, na prática, efetivadas, alcançando ou não, a população brasileira nas décadas derradeiras do governo imperial.

Le Goff nos traz um conceito importante que auxilia no entendimento dessa conjuntura e na maneira como a elite nacional vislumbrava a implementação de suas ideias: o da *modernização por tentativas*, teoria que “sob diversas formas, procura conciliar "moderno" e "antigo", não através de um novo equilíbrio geral, mas por tentativas parciais” (LE GOFF, 1992, p. 154).

O conceito de moderno, segundo o autor, tem novo significado a partir da Revolução Francesa. É uma “reação ambígua da cultura à agressão do mundo industrial” (LE GOFF, 1992, p. 149). No caso brasileiro, podemos compreender a complexidade das relações existentes num grupo tão diverso de pensadores, oriundos de diversas províncias<sup>25</sup>, com trajetórias de vida tão diversas. Possivelmente, ocorreu

---

<sup>25</sup> Dentre os membros da “geração de 1870”, encontramos representantes de diversas regiões do país. Tobias Barreto e Silvio Romero, de Sergipe. Aarão Reis e Lauro Sodré, do Pará. Rangel Pestana e

que a compreensão de "moderno" tenha sido "posto em relação, não com o 'progresso' em geral, mas com o 'desenvolvimento' ou, em sentido mais restrito, segundo alguns economistas liberais, (mas) com o 'crescimento'" (LE GOFF, 1992, p. 170). Por conseguinte, podemos compreender o crescimento sob o viés da economia.

Do ponto de vista econômico, uma mudança radical poderia trazer graves sequelas para o Brasil, mesmo a escravidão estando associada diretamente ao Império Português desde a época do Brasil Colônia, e, em seguida, nesse recorte histórico da segunda metade do século XIX, já que o governo imperial de D. Pedro II, mesmo constituindo o Brasil um estado independente, era uma herança da nossa colonização lusitana.

A *modernização por tentativas*, como explicitado por Le Goff, nesse caso, pode ser compreendida como a adaptação das ideias liberais e positivistas à realidade nacional, contribuindo para uma transição de regime sem uma ruptura que trouxesse prejuízos maiores à elite econômica.

Diferente das nações que haviam experimentado transformações nas relações sociais na esteira da Revolução Industrial, que provocou, entre tantas mudanças, a necessidade da existência de um amplo mercado consumidor para as novas mercadorias produzidas em suas fábricas, o Brasil ainda permanecia agrário. Enquanto esses estados industrializados exportavam as novas mercadorias manufaturadas, de maior valor agregado, aqui, nossa pauta de exportação era baseada em produtos primários, com destaque para o café, o açúcar, o algodão, e outros que eram demandados por europeus e norte-americanos, utilizados como matéria-prima em suas linhas de produção manufatureiras.

A forma de produção e as relações de trabalho no Brasil – na segunda metade do século XIX – assim são caracterizadas por Ferreira Júnior (2010):

As relações sociais de produção são marcadas pelo baixíssimo nível de desenvolvimento tecnológico das máquinas, da mão de obra (analfabeta) e das matérias-primas utilizadas no processo de fabricação das mercadorias (manufaturas). No âmbito das relações escravocratas de produção, a força de trabalho desempenha um duplo papel: acumulam, a um só tempo, tanto as funções que são próprias do trabalhador quanto aquelas inerentes às máquinas e ferramentas, ou seja, o processo produtivo era mantido quase que exclusivamente pela

---

Quintino Bocaiúva, do Rio de Janeiro. Raimundo Teixeira Mendes, do Maranhão. Prudente de Moraes, de São Paulo. Essa representatividade regional e a origem desses personagens, possivelmente teve influência no pensamento, e nas discussões travadas por estes intelectuais.

força física (bruta) do trabalho humano e com restrito auxílio de força mecânica. O resultado geral dessa forma de organização econômica era sempre a baixa produtividade da riqueza material. Assim sendo, a forma de superar a ausência de aplicação de ciência e tecnologia nos instrumentos de produção foi sempre a de aumentar em grande quantidade o número da mão de obra para cada unidade de produção (FERREIRA JÚNIOR, 2010, p. 33).

É nesse contexto político e socioeconômico que a educação brasileira se desenvolveu nas décadas finais do Império. Sendo um país agrário, com destaque para a produção de café no Sudeste, e de açúcar no Nordeste, entre outros importantes gêneros primários, não era a instrução, assim, imperativa para o desenvolvimento do setor agrícola, base de nossa atividade econômica.

Mesmo com o início dessas mudanças estruturais como a substituição da força de trabalho por imigrantes livres no Sudeste cafeeiro, a escravidão ainda era muito forte noutras áreas. Corroborando com essa ideia, Ana Carolina Braga e Francisco José Carvalho Mazzeu (2017) atestam que:

Além do café, o Brasil passou a comercializar a borracha, o cacau e o gado. Já o mercado interno era abastecido por pequenos agricultores que não competiam com os produtos que os grandes latifundiários exportavam. Para essa forma de inserção não se gerava uma demanda de expansão do conhecimento elaborado e do uso da linguagem escrita (BRAGA; MAZZEU, 2017, p. 32)

Confirmando essa ideia e para um melhor entendimento desse recorte, faz-se importante caracterizar a estrutura de nossa população. O Censo de 1872, o primeiro realizado no governo imperial, apresenta dados relevantes sobre esse aspecto de nossa pesquisa.

Em 1872, segundo o Censo realizado nesse ano, o Brasil possuía 9.930.478 habitantes, distribuídos em 20 províncias e no município neutro (Rio de Janeiro). Desses quase 10 milhões de brasileiros, 5.123.869 eram homens e 4.806.609 mulheres. Da população total, 8.419.672 eram livres e 1.510.806 escrava (aproximadamente, 15% da população). O número de escravos parece não corresponder à realidade da época, como destaca Alexandre de Paiva Rio Camargo:

Embora a divisão escravo-livre tenha sido a clivagem elementar na exposição dos dados, ela ficou inteiramente fora das listas de família, ao mesmo tempo que ganhavam destaque a ordenação e a



hierarquização dos indivíduos, segundo cisões e redes de compadrio que não seriam levadas em conta na apuração: “libertos”, “agregados”, “criados”, “hóspedes” foram termos recorrentes na descrição das relações entre os membros dos grupos familiares, no campo “observações” (CAMARGO, 2018, p. 420).

De tal modo, estima-se que o tamanho da população escrava no Brasil nesse período seria ainda maior, já que algumas classificações atribuídas à esta condição, não foram contabilizadas na pesquisa censitária oficial. Este documento nos traz ainda a distribuição da população pela cor: 38,3% eram pardos, 38,1% brancos, 19,7% negros e 3,9% caboclos (nomeação dada aos indígenas). Apenas 3,8% da população era estrangeira.

O Censo de 1872 apresenta duas classificações para as ocupações profissionais: “profissionais liberais” e “profissões manuais ou mecânicas”. O primeiro grupo era formado por profissões religiosas, juristas, em que estavam classificados juizes, advogados, notários e escrivães, procuradores e os oficiais de justiça, e as demais ocupações englobavam professores, funcionários públicos, médicos, cirurgiões, parteiros, militares, marítimos (marinheiros), pescadores, capitalistas e proprietários e artistas.

Classificadas como manuais ou mecânicas, foram listadas as ocupações de: costureiras, operários (subdivididos de acordo com a tarefa que exercessem, como madeira, edificações, chapéus, etc.), profissões agrícolas (lavradores e criadores), criados e jornaleiros, serviço doméstico, além de um subgrupo de profissões industriais e comerciais, divididas entre as ocupações de manufatores e fabricantes, e comerciantes, guarda-livros e caixeiros. Havia também aqueles “sem profissões”.

Havia 5.761.934 trabalhadores nas profissões manuais ou mecânicas, e 167.644 classificadas nas profissões liberais, totalizando 5.929.578. Menos de 3% trabalhava em ocupações ‘liberais’, que, em sua maioria, exigiam instrução, o que está alinhado com a parcela de mais de 80% da população que era analfabeta. Cerca de 97% da população estava ocupada em ofícios que não necessitavam do domínio da leitura e da escrita, reflexo de uma economia agrária exportadora.

Os escravos são contabilizados principalmente nesse segundo subgrupo de ofícios manuais, com destaque para o número de 808.401 escravos lavradores, 357.799 sem profissão e 175.377 em serviços domésticos. Entre tais ocupações liberais, há contabilização de escravos apenas entre ‘artistas’, sendo “tolerados porque

equiparados a artesãos. Compunham, assim, uma categoria que, na sociedade imperial, ainda não era plenamente identificada ao trabalho intelectual” (CAMARGO, 2018, p. 424).

Se a situação era ruim, para os negros escravizados, era bem pior.

[...] precisamos ter em mente que ser escravo, já definia a condição de exclusão social e, portanto, educacional. Mesmo havendo reduzidos espaços de liberdade, como o trabalho de ganho (atividades extras feitas nos domingos e dias santos) e a produção da própria subsistência em pequenas parcelas de terra, esses não eram suficientes para uma emancipação social (BASTOS, 2016, p. 748).

Do total dos 9.930.478 brasileiros contabilizados em 1872, somente 1.564.481 eram alfabetizados (1.563.078 livres e 1.403 escravos), representando quase 16% dos residentes em território nacional. Entre a população livre (8.419.672), sabiam ler e escrever apenas 1.563.078 (sendo 1.012.097 homens e 550.981 mulheres), correspondendo a pouco mais de 18,5% dessa parcela populacional. Dos pouco mais de 1,5 milhões de escravos, apenas 1.403 (958 homens e 445 mulheres) sabiam ler e escrever, resumindo-se a menos de 1% dos escravizados.

Um dado interessante trazido nessa pesquisa de recenseamento é sobre a população em idade escolar, que correspondia a pessoas entre 06 e 15 anos de idade. Esse grupo totalizava 1.902.454 pessoas (941.782 homens e 960.672 mulheres). Desses, frequentavam escolas 320.749 (155.651 homens e 165.098 mulheres), representando quase 17% desse extrato populacional. É interessante observar que mesmo a diferença não sendo muito grande, as mulheres, tanto em número absoluto, quanto proporcionalmente (pouco mais de 17% das mulheres e 16,5% homens), eram maioria nas escolas.

O censo não traz informações sobre aulas avulsas, ou outras formas de ensino que não ocorressem em instituições escolares, constando apenas informações sobre quem “frequentão escolas” (grafia da época, contida no documento). Esse estudo estatístico de 1872 nos apresenta, assim, uma fotografia do país na ocasião:

[...] a mão de obra era escrava. A vida urbana era rarefeita e em constituição, as escolas de primeiras letras (ler e escrever e contar), escolas isoladas. A agricultura era de subsistência e vivenciava o ciclo do café e da borracha. O analfabetismo atingia a 80% da população (CAMARGOS, 2018, p. 137).

Os dados nele contidos, nos levam ao entendimento de que o acesso à instrução era maior entre os homens livres, representando quase 25% de alfabetizados entre tais, percentual que cai para menos de 15% dentre as mulheres livres. Do total de escravos, menos de 1% sabia ler e escrever. Grande parcela dos brasileiros era analfabeta (mais de 80%) e a população em idade escolar (06 a 15 anos) era atendida em menos de 20% no que se refere às matrículas em escolas, com as mulheres ocupando pouco mais da metade no preenchimento dessas vagas.

## **2.1 – A Reforma Leôncio de Carvalho (1878-1879)**

A segunda metade do século XIX, no Brasil, representou uma crescente, entre os intelectuais locais, de ideias republicanas e positivistas (estas, originárias da França). A propagação de tais pensamentos acabou influenciando eventos posteriores na vida nacional, nas esferas econômica, social e política.

Em nenhuma época do século XIX, depois da Independência, se prepararam e se produziram acontecimentos tão importantes para a vida nacional como no último quartel desse século em que se verificou o primeiro surto industrial, se estabeleceu uma política imigratória, se aboliu o regime da escravidão, se iniciou a organização do trabalho livre e se inaugurou, com a queda do Império, a experiência de um novo regime político. (AZEVEDO, 1963, p. 607).

Em relação às políticas públicas educacionais, existia por parte desses intelectuais, muitos dos quais, homens públicos, a cobrança para que houvesse ampliação do número de vagas nas instituições escolares. Para eles, a educação era vista como fiadora do progresso e do desenvolvimento do estado brasileiro. Todavia, não podemos deixar de considerar que tais conceitos (progresso e desenvolvimento) eram compreendidos na órbita do liberalismo e do positivismo.

A educação, nas décadas finais do período imperial, foi posta em debate por ser considerada um fator importante no desenvolvimento da sociedade brasileira. Diversos intelectuais a definiram como um meio indispensável à preparação do trabalhador e cidadão nacional, vislumbrava-se a possibilidade de a educação contribuir para o progresso. Carlos Leôncio de Carvalho foi um dos autores que destacou a educação como um elemento significativo na formação e vida do homem, bem como indispensável para a sociedade (MELO; MACHADO, 2012, p. 295).

Nessa conjuntura, chama atenção o Relatório do Ministério de Negócios do Império do ano de 1876 (publicado em 1877), redigido pelo Conselheiro do Ministério e encaminhado à Assembleia Geral Legislativa na segunda sessão da 16ª legislatura:

A vantagem da difusão do ensino para a sociedade é questão hoje vencida em todas as consciências.

Primeira condição de todo progresso material e moral, a instrução constitue o elemento vital das sociedades modernas, porque é a sua luz, como a liberdade é o seu ar. D'ella dependem, para o jogo regular do seu mecanismo, todas as instituições a que está ligada immediata e essencialmente a vida politica e social das nações, que, á medida que augmentam o seu cabedal scientifico, descortinam sucessivamente novos horisontes e caminham mais seguras em busca do seu ideal de perfectibilidade, reformando o presente, preparando o futuro e melhorando de dia em dia as suas condições de existencia.

Sem instrução nenhum povo póde ser verdadeiramente livre, porque é ella que incute no homem a consciencia dos seus direitos e deveres e reprime as paixões que, originando a anarchia, abrem facil campo as audaciosas explorações da ambição. (BRASIL, 1877, p. 22).

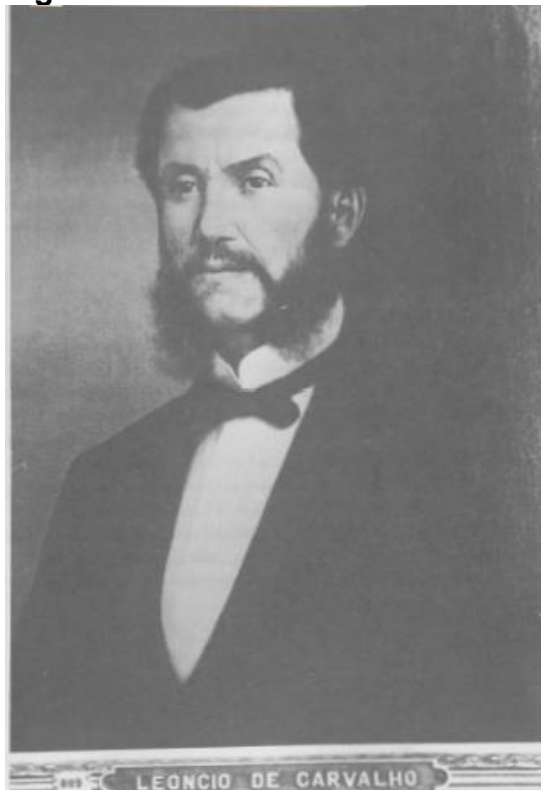
Era Carlos Leôncio de Carvalho<sup>26</sup> o Conselheiro do Ministério de Negócios do Império na ocasião. Carvalho, de formação acadêmica nas ciências jurídicas, homem

---

<sup>26</sup> “Carlos Leôncio de Carvalho, segundo Lira (1949), nasceu em 18 de junho de 1847, na cidade de Iguaçu, na província do Rio de Janeiro, era filho do Dr. Carlos Antonio de Carvalho. Estudou na Faculdade de Direito de São Paulo, tendo concluído seus estudos em 1868. Prestou concurso, em 1871, para professor nesta Faculdade e nele foi aprovado, sendo nomeado membro catedrático em 1881. Foi convidado para ocupar a pasta dos Negócios do Império no gabinete de 15 de janeiro de 1878, tendo sido eleito deputado pela província de São Paulo neste mesmo ano, permaneceu na Câmara até 1881. Leôncio de Carvalho, por meio do Decreto de 19 de abril de 1879, reformou a instrução pública primária e secundária no Município da Corte e o ensino superior em todo o Império, este deu origem ao Pareceres/Projetos de Rui Barbosa intitulados Reforma do Ensino Secundário e Superior (1882) e Reforma do Ensino Primário e várias Instituições Complementares da Instrução Pública (1883). Nesse Decreto autorizava o governo a criar ou auxiliar, nas províncias, cursos para o ensino primário, permitindo que os escravos freqüentassem as escolas. Buscava também estimular a alfabetização dos adultos, exigindo a leitura e escrita, dando preferência para obtenção de empregos nas oficinas do Estado aos indivíduos que cursaram a instrução primária. No Relatório de 1878, como Ministro, Leôncio de Carvalho chamara a atenção da Assembléia Legislativa para a importância da criação de cursos para o ensino primário destinado aos adultos devido a discussão, na Câmara dos Deputados, da reforma do sistema eleitoral que colocava como exigência que se soubesse ler e escrever para o exercício do voto. Instituiu a liberdade de ensino e a liberdade de freqüência, tais medidas causaram muita polêmica, recebendo críticas por facilitar o crescimento das escolas particulares e ser sua proposta “excessivamente” liberal. Participou da organização da exposição pedagógica, em 1883, em cujo congresso assumiu o cargo de secretário, bem como foi presidente da Associação Propagadora dos Cursos Noturnos. Sua reforma educacional marcou uma etapa importante na educação brasileira, mas provocou também uma acirrada oposição que o levou a se demitir da pasta. Como deputado por São Paulo, na tribuna da Câmara, defendeu das críticas, contudo ao terminar seu mandato, não conseguiu ser reeleito. Na República, durante alguns meses, assumiu o cargo de diretor da Faculdade de Direito de São Paulo. Exonerou-se por ter entrado em conflito com seus colegas de congregação, contrários à reforma da instrução pública feita pelo Governo Provisório, na qual colaborara. Foi senador estadual no governo de Américo Brasiliense. Jubilou-se, mudou-se para o Rio de Janeiro onde foi lente e diretor da Faculdade Livre de Direito. Faleceu a 9 de fevereiro de 1912.” (MACHADO, 2006).

público, de posições liberais, havia se destacado na defesa da instrução pública. No ano seguinte, a convite do Visconde de Sinimbu, passa a compor seu gabinete de governo<sup>27</sup>. Em 1878, Leôncio de Carvalho já como Ministro de Negócios do Império, publica o decreto nº 7.031, de 06 de setembro de 1878, instituindo o ensino primário noturno masculino nas escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro, “município da corte” (município neutro), capital do país.

**Figura 2** – Carlos Leôncio de Carvalho



Fonte: Revistas USP<sup>28</sup>

O decreto especificava que apenas aos homens eram destinadas as matrículas nesses cursos. Ferreira (2015, p. 58) reforça que em tal legislação “prevalecia uma noção de que tais cursos não eram espaços dirigidos às mulheres, que, na lógica daquele tempo, no período da noite, deveriam estar em casa cuidando da família e do lar”. O estímulo ao ensino feminino só veio a ocorrer no ano seguinte quando publicado

---

<sup>27</sup> “Nomeado pelo Imperador, em 5 de janeiro de 1878 - que abre nova temporada do Partido Liberal no governo imperial, tendo como presidente do Conselho de Ministros o Visconde de Sinimbu (João Lins Vieira Cansação de Sinimbu), Leôncio de Carvalho assume a Pasta do Império, encarregada também dos assuntos relacionados à instrução pública” (LOBO NETO, 2018, p. 01).

<sup>28</sup> Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/wp/>. Acesso em 08 ou. 2021.

o Decreto 7.247, de 19 de abril de 1879, também publicado por Leôncio de Carvalho, que incentivou a abertura de escolas privadas femininas.

É necessário compreender o decreto nº 7.031, de 06 de setembro de 1878, dentro das discussões políticas em andamento, com destaque à reforma eleitoral, e que objetivava a implantação do voto direto no país, como explica Michele Leão:

Reforma iniciada em janeiro de 1878, quando o Imperador D. Pedro II, pressionado pelas cobranças em favor de eleições diretas, convoca o Visconde João Lins Vieira Cansanção de Sinimbu para presidir um gabinete liberal, que teria como única tarefa o cumprimento da reforma eleitoral, por meio da qual deveria ser inserido o voto direto no Brasil (LEÃO, 2012, p. 05).

Em 1879, ocorre o envio para a Câmara de um projeto de lei propondo mudança na Constituição em vigor, de 1824, ao estabelecer novas regras para o direito ao voto, destacando, entre estas, que “sejam excluídos do direito de voto todos aqueles que não saibam ler e escrever, condição esta inexistente na Constituição de 1824” (LEÃO, 2012, p. 06). Portanto, o decreto nº 7.031, de 06 de setembro de 1878, voltado para o ensino noturno de homens adultos, publicado um ano antes desse projeto de reforma eleitoral, representava um alinhamento com tais debates sobre a reforma eleitoral, que culminou na aprovação da Lei Saraiva em 1881<sup>29</sup>.

Partindo desses fatos, Le Goff nos ajuda a compreender que apesar do período histórico evidenciar uma propagação nos ambientes intelectuais brasileiros de ideias modernas e liberais, sendo a instrução pública considerada basilar para o progresso e modernização da nação, no final do século XIX, “a ideologia do progresso não está inevitavelmente ligada ao espírito democrático” (LE GOFF, 1992, p. 225). Ao atrelar o direito ao voto apenas àqueles que fossem letrados, as elites nacionais estavam implementando uma estratégia que favorecia a manutenção de seu *status quo*, mesmo que defendessem valores republicanos e liberais, criticando o poder da Monarquia e seus privilégios.

O decreto nº 7.031, de 06 de setembro de 1878, determinava que as aulas seriam ministradas preferencialmente pelos professores que já lecionavam nessas

---

<sup>29</sup> Sobre a Reforma eleitoral de Sinimbu e a Lei Saraiva, ler: LEÃO, Michele de. Lei Saraiva (1881): o analfabetismo é um problema nacional. *In*: IX ANPED Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012, Caxias do Sul. **Anais Eletrônicos...** Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/929/48> . Acesso em: 04 out. 2021.

escolas, com oferta das mesmas matérias do ensino primário diurno. O início das aulas noturnas em escolas urbanas deveria ocorrer de imediato e naquelas rurais, quando determinadas pelo ministro, levando em consideração as particularidades de cada local (artigo 4), funcionando das 19 às 21 horas nos meses de outubro a março, e das 18 às 21 horas de abril a setembro (artigo 3).

Para cobrir as despesas e viabilizar as aulas noturnas, o decreto nº 7.031, de 06 de setembro de 1878 estabelecia as gratificações a serem pagas aos professores, de acordo com a quantidade de discentes com frequência regular (artigo 44), trazendo como incentivo acréscimo de 50% na gratificação para aqueles que lecionarem por mais de dez anos nos cursos noturnos (artigo 46). Ainda destacava que o Ministério do Império fixaria despesa para custeio da iluminação das aulas noturnas “calculando o número de luzes e o tempo de duração dos trabalhos” (artigo 48).

Importante ressaltar que a última reforma da instrução pública havia sido publicada por meio do Decreto n. 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854 (reforma Couto Ferraz<sup>30</sup>), que regulamentava o ensino primário e secundário no Município da Corte. Em consonância a esta, Leôncio de Carvalho propôs a ‘desoficialização do ensino’, como destaca Tirsia Regazzini Peres:

[...] os principais projetos de reforma da instrução pública, apresentados nas décadas de 1870 e 1880, postulavam a participação do governo central no desenvolvimento do ensino em todo o país, na forma de criação nas províncias de estabelecimentos custeados por todo ou em parte pelo governo central e concessão de auxílio financeiro a escolas criadas pelos poderes provinciais, e pela iniciativa particular (PERES, 2010, p. 61).

Leôncio de Carvalho publica o Decreto 7.247, de 19 de abril de 1879, reformando o ensino primário e o secundário no Rio de Janeiro e o superior<sup>31</sup> em todas as províncias. O decreto “apresentou determinadas inovações em relação a reformas

---

<sup>30</sup> Sobre a Reforma Couto Ferraz, ler: *As ideias pedagógicas na reforma Couto Ferraz*. In: SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 130-136.

<sup>31</sup> O presente estudo não irá se aprofundar nas questões relativas ao ensino superior contidas na Reforma Leôncio de Carvalho. Para conhecer sobre o tema, ler: VICENTE, João Pedro Aparecido; GONÇALVES NETO, Wenceslau. Estratificação estamental pela via da educação: reflexões a partir da reforma Leôncio de Carvalho. **Cadernos da Fucamp**. Monte Carmelo, MG, v. 18, nº 33, p. 43-61, 2019. Disponível em: <http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/1702/1125> . Acesso em: 02 out. 2021.

anteriores, com relação à Reforma de Couto Ferraz, Decreto n. 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854” (MELO; MACHADO, 2012, p. 296). Um ponto que merece destaque é a responsabilização das famílias pela infrequência escolar não justificada, bem como o incentivo ao ensino infantil (jardins de infância), até então não regulamentados no Brasil.

Em continuidade com a Reforma Couto Ferraz, a Reforma Leôncio de Carvalho mantém a obrigatoriedade do ensino primário dos 7 aos 14 anos (artigo 2º), a assistência do Estado aos alunos pobres (idem), a organização da escola primária em dois graus com um currículo semelhante, levemente enriquecido (artigo 4º) e o serviço de inspeção (artigo 13).

Em ruptura com a reforma anterior, regulamenta o funcionamento das Escolas Normais fixando o seu currículo, a nomeação dos docentes, o órgão dirigente e a remuneração dos funcionários (artigo 9º).

Inovando em relação à Reforma Couto Ferraz, a nova reforma prevê a criação de jardins de infância para as crianças de 3 a 7 anos (artigo 5º); caixa escolar (artigo 6º); bibliotecas e museus escolares (artigo 7º); subvenção ao ensino particular, equiparação de Escolas Normais particulares às oficiais e de escolas secundárias privadas ao Colégio Pedro II, criação de escolas profissionais, de bibliotecas populares e de bibliotecas e museus pedagógicos onde houver Escola Normal (artigo 8º); regulamentação do ensino superior abrangendo a associação de particulares para a fundação de cursos livres (artigo 21); permissão a particulares para abrir cursos livres em salas dos edifícios das Escolas ou Faculdades do Estado (artigo 22); faculdades de direito (artigo 23); e faculdades de medicina (artigo 24) (SAVIANI, 2011, p. 137-138).

O Decreto 7.247, de 19 de abril de 1879 ainda estabelecia multas e punições para as famílias, em caso de não matricularem seus filhos, e de professores e diretores em caso de não cumprimento das determinações expressas no decreto, como, por exemplo, informar ao Inspetor Geral da Instrução Pública a relação de alunos matriculados e o regime de matrícula (internato, semi-internato), condições de admissão, entre outras exigências de funcionamento estipuladas. Essas últimas exigências citadas, representavam, na verdade, um outro aspecto presente nessa legislação: o ensino livre.

Carvalho entendia que a prosperidade dos Estados Unidos e de países europeus devia-se, também, ao princípio de liberdade de ensino. Ele era enfático ao defender a adoção da liberdade de ensino, já que a considerava importante para o desenvolvimento da educação nacional, por acreditar que tal princípio traria benefícios à sociedade brasileira. (MELO; MACHADO, 2012, p. 298).



O ensino livre ainda podia ser observado no decreto, entre outras proposições, em relação à frequência dos alunos. Nesse ponto, o documento desobrigava os alunos católicos de assistir às aulas de “instrução religiosa” (Artigo 4º, § 1º), e isentava da frequência aqueles com inabilidade física ou moral, e cujas famílias não tivessem recursos para enviá-los para a escola e não recebessem auxílio do Conselho Diretor de Instrução Pública para adquirir vestuário, livros etc. (Artigo 2º, § 5º). A preocupação maior das escolas deveria ser então, quanto aos exames. Ribeiro (1992, p. 63) assegura que “Isto implicava, também, a organização do curso por matéria e não mais por anos, possibilitando ao aluno escolher as matérias e o tempo para cumprir toda a série estipulada”.

Merece atenção no artigo 1º, que garante a gratuidade do ensino primário e secundário no Município da Corte o trecho “salvo a inspecção necessaria para garantir as condições de moralidade e hygiene”. Esse fragmento “traz à tona um elemento que ocupou lugar central no ideário pedagógico brasileiro no Segundo Império e ao longo da Primeira República: o higienismo<sup>32</sup>” (SAVIANI, 2011, p. 136).

O decreto incentivava o ensino feminino privado, por meio da criação de escolas primárias e secundárias, enfatizando nos programas desses níveis de ensino, as disciplinas estritamente femininas, expressas no Artigo 4º: *costura simples* (ensino primário), *noções de economia doméstica e trabalhos de agulha* (ensino secundário). O mesmo artigo em seu § 3º garantia a matrícula de meninas até os 10 anos nas escolas primárias existentes ou para aquelas criadas para atender a esse público de mulheres. Também garantia que “[...]os meninos poderiam ser matriculados nas escolas femininas” (PERES, 2010, p. 63), possibilitando o ensino misto.

Quanto às províncias, autorizava a criação de mesas de exames preparatórios, desde que a cidade possuísse uma escola normal que atendesse às exigências de funcionamento do decreto 7.247, como destacam Vicente e Gonçalves Neto (2019, p. 49): “Também nas províncias, conforme a Reforma do Ensino Livre, poderiam ser criados, por particulares, cursos para ensino primário de adultos analfabetos”. Ainda definia as regras de inspecção desses estabelecimentos de ensino.

---

<sup>32</sup> Sobre o higienismo no Brasil, ler: COLOMBANI, Fabiola; MARTINS, Raul Aragão. O movimento higienista como política pública: aspectos históricos e atuais da medicalização escolar no Brasil. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, p. 278–295, 2017. DOI: 10.22633. v.21. nº 01. ISSN: 2017.9788. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9788> . Acesso em: 03 out. 2021.

Diante de tudo que já foi exposto, Castanha (2013, p. 212) faz uma análise distinta da reforma Leôncio de Carvalho:

A historiografia educacional tem apresentado tal reforma como inovadora, mas, na verdade, pouca coisa nova ela trouxe. A maioria das medidas propostas já era aplicada na Corte e nas províncias. Na minha avaliação, as novidades estão presentes nas características modernas da lei, ou seja, o fato de a lei se apresentar mais como diretriz do que como norma, e por incorporar os três níveis de instrução na mesma legislação. Outros aspectos que podem ser considerados novos, na legislação, foram a ideia dos jardins de infância e da frequência livre às aulas. Possivelmente, o aspecto mais relevante da reforma Leôncio de Carvalho tenha sido a promoção do debate em torno da temática da instrução pública.

Esse debate sobre a instrução pública torna-se evidente mais adiante durante a elaboração dos pareceres de nº 64/1882 (ensino secundário e superior) e de nº 224/1883 (ensino primário), fruto das discussões sobre a temática na Câmara dos Deputados, que ficaram atrelados à figura de Rui Barbosa, e que será aprofundado mais adiante.

João Pedro Aparecido Vicente e Wenceslau Gonçalves Neto expõem uma análise interessante acerca da reforma Leôncio de Carvalho, contextualizando algumas contradições existentes na legislação, que expressava visões conservadoras da sociedade brasileira do final do século XIX, ao mesmo tempo em que trazia propostas para instrução pública consideradas liberais, muitas inéditas no país até aquela ocasião.

No aspecto moral, a Reforma Leôncio de Carvalho buscou conservar os padrões sociais daquela segunda metade do século 19, com instrução católica aos alunos, segmentação de conhecimentos masculinos e femininos e letramento compulsório em disciplinas oficialmente determinadas. Entretanto, mostrou-se liberal no sentido administrativo, permitindo a subvenção a escolas particulares em locais afastados das públicas e até mesmo a contratação de professores para levar rudimentos do ensino primário de forma itinerante, nas províncias (VICENTE; GONÇALVES NETO, 2019, p. 46).

Essa observação nos permite entender que apesar de avanços em relação à reforma Couto Ferraz, a reforma Leôncio de Carvalho, de base positivista e liberal, ainda expunha uma visão conservadora presente na sociedade brasileira do final do século XIX.

Ao mesmo tempo, o liberalismo contido no documento podia ser evidenciado ainda na permissão dada à iniciativa privada em abrir estabelecimentos e, principalmente, na liberdade de ensino, apresentada no Artigo 1º, este, único ponto de críticas por parte da classe política, como destaca Ferreira (2015, p. 66):

As medidas disciplinares contidas nos decretos-lei de Leôncio de Carvalho não geraram críticas por parte dos deputados, senadores, conselheiros do Império. Pelo contrário, foram vistas como o ponto basilar das reformas. A crítica feita ao conjunto de reformas de Carvalho girou em torno de um único artigo, especialmente de um decreto: o Art. 1º do Decreto [...].

Enviado para o legislativo, o Decreto 7.247, foi direcionado à Comissão de Instrução Pública da Câmara, que era composta pelos deputados do Norte (atual Nordeste) Ulisses Machado Pereira Viana<sup>33</sup>, de Pernambuco, Thomaz do Bomfim Espindola<sup>34</sup>, de Alagoas e o relator da comissão, a quem cabia elaborar parecer sobre o projeto, Rui Barbosa de Oliveira<sup>35</sup>, da Bahia. No contexto político, Barbosa, Espindola e Viana faziam parte do Partido Liberal.

Em 1882 foi publicado o parecer de nº 64 (ensino secundário e superior) e 1883 o parecer de nº 224 (ensino primário). O intervalo entre a entrega da proposta (1879) e a publicação dos relatórios decorre do atraso no recebimento por parte de Rui Barbosa, jurista, de dados estatísticos educacionais de outros países, além dos Estados Unidos, como forma de respaldar e justificar estatisticamente as ideias contidas nos pareceres. Quando as propostas foram apresentadas ao parlamento, já não havia mais interesse dos deputados liberais em aprová-las. Os projetos de lei complementares aos pareceres, sequer foram discutidos pela Assembleia (NUNES, 2007).

---

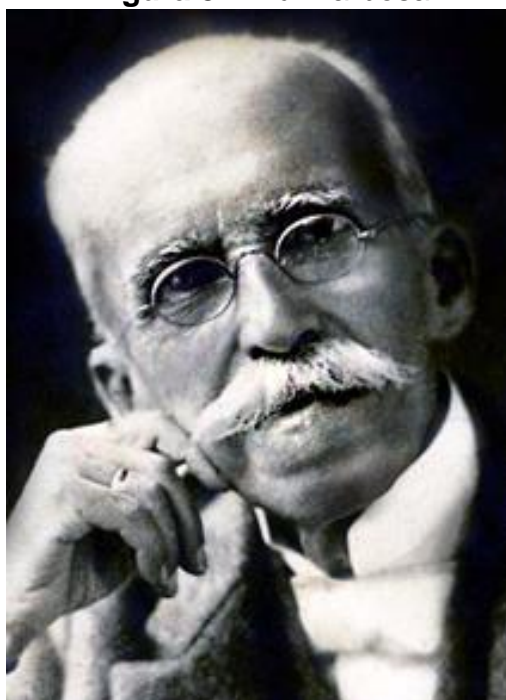
<sup>33</sup> Para conhecer a biografia de Ulisses Viana ler: CONDE de Ulysses Vianna. **A Província**. Recife, 12 set. 1911. Disponível em: [http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=128066\\_01&pagfis=22053](http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=128066_01&pagfis=22053) . Acesso em: 07 out. 2021.

<sup>34</sup> Ver a biografia de Thomaz Espindola em: DIAS, Danielle. **Thomaz do Bomfim Espindola**. Disponível em: <http://www.cedu.ufal.br/grupopesquisa/gephecl/livros-fragmentos/> . Acesso em: 04 out. 2021.

<sup>35</sup> Rui Barbosa (1849-1923) teve uma longa vida como parlamentar, participando ativamente da política brasileira por mais de cinquenta anos. Foi Deputado Provincial, Deputado Geral, Ministro da Fazenda, ocupou também o cargo de Senador nos primeiros anos da República. Além dessas atividades como parlamentar ou como candidato à presidência da República, realizou muitos trabalhos como jurista e deixou grande quantidade de artigos escritos para jornais. Ele fez parte, como relator, da Comissão de Instrução Pública encarregada de apreciar o Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879, de autoria do ministro Carlos Leôncio de Carvalho, o qual reformava o ensino primário e secundário no município da Corte e o ensino superior em todo o Império. (MACHADO, 2006).

Rui Barbosa acreditava na educação como alicerce do desenvolvimento e da modernização nacional. Liberal, enxergava na instrução, elemento de desenvolvimento social e humano. Defendia o método intuitivo<sup>36</sup> (lição das coisas), o ensino integral, por meio de um currículo positivista, que trabalhasse aspectos cognitivos e físicos, e que preparasse o homem para o mundo moderno, e a educação em tempo integral, com ampliação da jornada escolar.

**Figura 3 – Rui Barbosa**



Fonte: Academia Brasileira de Letras<sup>37</sup>

Foi justamente sua visão liberalista que fundamentava os pareceres.

Nestes *pareceres* defendeu a necessidade do Estado assumir total responsabilidade para com a oferta da educação desde o jardim de infância até o ensino superior, buscando garantir o acesso das camadas populares. Para a universalização do ensino defendeu a gratuidade, a laicidade do ensino e a sua obrigatoriedade, mesmo que isso contrariasse a soberania e a liberdade individual do cidadão brasileiro. Esta sua posição mostrava-se diferente de sua defesa da liberdade individual, da liberdade de comércio e da sua compreensão do papel do Estado na sociedade, bem como de suas idéias defendidas como membro do Partido Liberal (MACHADO; ARAÚJO, 2005, p. 115).

<sup>36</sup> Para compreender melhor o Método Intuitivo, ler: *O método intuitivo*. In: SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 138-141.

<sup>37</sup> Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/rui-barbosa/biografia> . Acesso em: 08 out. 2021.

Existia convergência entre as ideias propostas por Leôncio de Carvalho, e a concepção de educação de Rui Barbosa, ambos liberais e defensores da escola moderna no país. Já o ensino livre foi um ponto de divergência entre ambos. Rui Barbosa o criticou por “ter sido feito e aprovado pelo poder executivo, quando a instrução seria matéria que deveria ser trabalhada pelo poder legislativo” (NUNES, 2007, p. 10). Isso comprova o quanto o tema liberdade de ensino foi elemento não consensual entre os intelectuais liberais no final do século XIX.

Mas o Decreto do Ensino Livre, de Leôncio de Carvalho, inspirado em grande parte nas modernas idéias liberais norte-americanas, era considerado muito avançado para sua época, e talvez por isso não tenha conseguido implantar-se plenamente. Valeu, no entanto, porque muitas de suas idéias acabaram sendo, de fato, postas em prática; e ainda podemos afirmar que valeu sobretudo pelo fato de ter provocado os pareceres de uma comissão de Instrução Pública da Câmara, relatados por Rui Barbosa, que com eles apresentou um projeto de lei para a educação nacional. Estes pareceres, de outro liberal como Leôncio de Carvalho, vão também ser considerados avançados e não serão adotados em sua totalidade, embora tenham influenciado alguns políticos em suas reformas educacionais (NUNES, 2007, p. 09).

Os pareceres de nº 64/1882 (ensino secundário e superior) e de nº 224/1883 (ensino primário) refletem o pensamento liberal de seus idealizadores. Preconizam uma educação moderna<sup>38</sup> para o país. Sua leitura permite compreender a instrução pública em seu tempo e nos traz indícios de ideias e estratégias que viriam a ser implementadas no século seguinte.

Apesar de elaborados por Ulisses Viana, Thomaz Espindola e Rui Barbosa, esses pareceres ficaram conhecidos como os ‘pareceres de Rui Barbosa’ atribuindo a este, sua autoria. Ane Luíse Silva Mecnas Santos (2019) expõe importante análise sobre isso. O papel de entusiasta da escola moderna no Brasil e os discursos em primeira pessoa podem ter contribuído para um maior protagonismo de Barbosa na apresentação desses documentos. Entretanto, os outros dois membros da Comissão

---

<sup>38</sup> Para Hiassana Scaravelli e Sélia Ana Zonin (2014, p. 414), “Os projetos de Brasil vinculados a uma educação moderna se dão em meio a discursos ligados às questões políticas, econômicas, sociais, culturais e educacionais, predominantemente em esferas públicas, sob a justificativa de superar o atraso e contribuir com práticas que favorecessem o desenvolvimento e o progresso da Nação. Frente a isso, a educação, naquela época era vista como um mecanismo de transformação social e, portanto, era necessária uma reorganização do sistema de ensino público, a ampliação de escolas, novos e modernos métodos pedagógicos, baseados com frequência em modelos internacionais (Estados Unidos e Europa)”.

de Instrução Pública da Câmara haviam construído em suas províncias, uma biografia relacionada à educação (SANTOS, 2019). Ambos possuíam trajetória política e profissional vinculadas à instrução pública, o que justifica sua participação na Comissão de Instrução Pública da Câmara.

Ulisses Viana, que ocupou pouco tempo antes o cargo de Presidente da Província da Paraíba entre os anos de 1878 e 1879, havia elaborado “um relatório que defendia a reformulação da instrução pública sob os pilares da liberdade, questão central nos pareceres de 1883” (SANTOS, 2019, p. 64). Sobre Thomaz Espíndola, Santos ainda ressalta seu pioneirismo nos estudos de história e geografia de Alagoas, o que pode ser atestado na sua produção bibliográfica. “Paralela a carreira política, Espíndola atuou como um mediador cultural, exercendo diferentes funções como jornalista, inspetor da instrução pública e a docência no Liceu de Maceió, como lente catedrático de Geografia, Cronologia e História” (SANTOS, 2019, p. 67).

Embora não tenham sido aprovados, é importante compreender o impacto desses pareceres na educação brasileira, assim como a Reforma Leôncio de Carvalho que mesmo não conseguido a implementação de muitas de suas proposições, acabaram por trazer à tona discussões valiosas acerca da importância que a instrução pública passaria a ter, a partir de então, na vida social, política e econômica do país.

Contribuem com esse pensamento as pesquisadoras Nailda Marinho da Costa Bonato, Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho e Janaína Specht da Silva Menezes (2011), quando afirmam que “no caso de Rui Barbosa, embora seus Pareceres não tenham sido aprovados, a influência desse pensamento permaneceu na Educação brasileira” (BONATO; COELHO; MENEZES, 2011, p. 288). Como veremos posteriormente, muitas proposições do Decreto alagoano nº 12, de 09 de dezembro de 1892, marco temporal final desta pesquisa, estão em alinhamento com esses pareceres.

Caminhava o Brasil, na década de oitenta do século XIX, para uma mudança de governo e de regime político, com o enfraquecimento do poder de D. Pedro II. O ambiente propiciou maior destaque às ideias liberais, republicanos e federalistas. Em 1888 foi assinada a Lei Áurea, que abolia o regime de escravidão, sendo o país o último da América a acabar com esse tipo de exploração humana. Apesar da Reforma Leôncio de Carvalho e das discussões da Comissão de Instrução Pública da Câmara, que culminaram nos pareceres de nº 64, de 1882 (ensino secundário e superior) e o de nº

224, de 1883 (ensino primário), poucos avanços efetivos foram vivenciados pela população brasileira.

## 2.2 – A Reforma Benjamin Constant (1890-1891)

O ano de 1889 representa um importante acontecimento na história brasileira: a Proclamação da República, em 15 de novembro desse ano. É necessário entender esse evento como a desembocadura de todo percurso narrado anteriormente que perpassa pela chegada de ideias liberais, positivistas e republicanas nos círculos intelectuais brasileiros – com a ascensão do café como produto mais importante da economia, atribuindo à elite cafeicultora papel de destaque nas decisões políticas nacionais – e pelo estabelecimento do trabalho livre assalariado, seja pela abolição da escravidão, seja pelo incentivo à imigração.

O novo regime, resultado de um golpe de estado encabeçado pelos militares, teve o Marechal alagoano Deodoro da Fonseca como presidente e novo Chefe de Estado Brasileiro. Seu primeiro gabinete de governo era composto por figuras importantes da história nacional, como Quintino Bocaiúva, Campos Sales (que futuramente seria nosso quarto presidente), Rui Barbosa, Tristão de Alencar, Floriano Peixoto (que seria o segundo presidente brasileiro) e Benjamin Constant<sup>39</sup>, o qual assumiu o cargo de Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos.

Benjamin Constant de formação na engenharia, era militar e professor, que havia anos antes, construído importante carreira docente na Escola Militar da Praia Vermelha, Rio de Janeiro, um dos berços do pensamento positivista<sup>40</sup> no país, como destaca Eleomar Tambara:

---

<sup>39</sup> Benjamin Constant Botelho de Magalhães nasceu em 09 de fevereiro de 1837 em Niterói. Era o filho de Leopoldo Henrique Botelho de Magalhães, militar português, e de Bernardina Joaquina. Era o mais velho dos cinco filhos do casal. Após a morte do pai, assume a responsabilidade pela família. Estudou na Escola Militar da Praia Vermelha. Ainda como estudante, começou a dar aulas de matemática. Lecionou na Escola Normal, no Instituto Comercial, no Instituto dos Cegos, na Escola Central, na Politécnica e na Escola Militar da Praia Vermelha.

Para ler a biografia completa de Benjamin Constant, ler: Benjamin Constant. Disponível em: <https://museucasabenjaminconstant.museus.gov.br/benjamin-constant/>. Acesso em: 09 out. 2021.

<sup>40</sup> Sobre a história do Positivismo no Brasil, ler: TAMBARA, Eleonor. **Educação e positivismo no Brasil**. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs). Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. II – século XIX. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014. p.166-178.

Na Escola Militar do Rio de Janeiro, além de Benjamin Constant, foram fortemente influenciados pelo positivismo, entre outros, os professores: Miguel Joaquim Pereira de Sá, Joaquim Manso Sayão, Manoel Faria Pinto Peixoto, Augusto Dias Carneiro, Roberto Liberato Bittencourt, J. J. Firmino, Manuel de Almeida Cavalcanti, Samuel de Oliveira, José Eulálio de Oliveira, Lauro Sodré, Octavio Saint Jean Gomes, Saturnino Cardoso, Antonio de Moraes Rego e Alfredo de Moraes Rego (TAMBARA, 2014, p. 172)

Após a Guerra do Paraguai, os militares, vitoriosos no conflito, sentiram-se desprestigiados pela Monarquia. Constant também havia participado da guerra. Nesse tempo, a ideologia positivista começava a ganhar evidência entre os republicanos e intelectuais, contribuindo para canalizar as críticas desses segmentos ao regime dinástico que governava o país. A junção dos dois fatores (a insatisfação dos militares com o Governo Imperial e a propagação do positivismo) favoreceu o espírito republicano e reformista.

Sobre o Positivismo, Tambara (2014, p. 167) relata que tais pensamentos não foram amplamente difundidos entre a maioria da população, mas que graças ao “sucesso de indivíduos isolados que os ideais positivistas foram incorporados aos mais diferentes setores da vida brasileira”. Benjamin Constant era um desses personagens. Sua trajetória docente na Escola Militar e sua liderança entre os militares, foi essencial para que o novo governo republicano (e militar), o convidasse para assumir a responsabilidade pela reformulação da instrução pública no país por meio da chefia do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, ainda no governo provisório de Deodoro.

Na instauração do governo, os militares republicanos buscaram eliminar termos e nomes que remetessem à monarquia, expressos em nomes de ruas, bairros, órgãos públicos, etc., como forma de efetivar no imaginário popular o republicanismo<sup>41</sup>. O termo ‘imperial’ foi proibido. A isso se deveu a mudança do nome do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, por exemplo.

---

<sup>41</sup> Sobre as primeiras medidas tomadas pelo regime republicano, ler: A Proclamação da República. In: COSTA, Emília Viotti da. **Da Monarquia à República: momentos decisivos**. São Paulo: Unesp, 1999. p. 447-487.



**Figura 4 – Benjamim Constant em 1874**



**Fonte:** Museu Casa Benjamim Constant

Na educação, por meio do Ministro Constant, o novo regime de governo propôs a implementação de uma reforma no ensino, que ocorreu por intermédio da publicação de dezessete decretos, todos “inseridos em um contexto histórico e ideológico marcado pela influência do positivismo, pela crença na ciência e pela defesa do ensino intuitivo” (FERREIRA, 2015, p. 92). O mesmo autor defende que o objetivo da reforma era:

[...] superar a escola imperial de primeiras letras por uma outra: a escola primária seriada republicana, que iria muito além do ler, escrever e contar, pois escolarizava outros saberes sociais como a música, o canto, a educação moral e cívica, os trabalhos manuais, a higiene, o sistema de pesos e medidas, as noções de horticultura, etc. (FERREIRA, 2015, p. 121).

Dos dezessete decretos, o de nº 981, de 08 de novembro de 1890, que regulamentava o ensino primário e o secundário, era o mais relevante, e que foi analisado mais profundamente neste estudo.

A reforma educacional de Benjamin Constant pode ser caracterizada a partir de sua fundamentação positivista, corrente filosófica da qual seu autor era grande defensor. Propunha um currículo científico, enciclopédico e moral, por meio de valores

e saberes nacionais, pelo meio da obrigatoriedade de disciplinas como a “instrução moral e cívica” e “Geographia e historia, particularmente do Brazil” (Art. 4º) e do incentivo ao ensino intuitivo (§ 2º, Art. 3º).

João Carlos da Silva (2018) garante que “o positivismo significou para as elites brasileiras, no final do século XIX, um novo paradigma, que colocaria o país na rota da modernização, numa dinâmica regida pelas transformações nas relações de trabalho” (SILVA, 2018, p. 183). Esse fator deve ser considerado ao analisar o Decreto nº 981, de 08 de novembro de 1890, já que foi no campo educacional que mais se destacou o pensamento positivista nos primeiros anos da República.

Caracterizado por um currículo humanista no ensino primário e secundário durante o Império, o Ministro Constant assentou a primeira reforma do ensino republicano inicialmente a partir do currículo, propondo-o cientificista, e organizando-o de modo sequencial. A laicidade era elemento basilar em sua proposta.

O Decreto n. 981, de 08/11/1890, aprovou um novo Regulamento para o Gymnasio Nacional, como passou a ser designado o Collegio de Pedro II. O mentor do novo plano de estudos, Benjamin Constant, estabeleceu, para o ensino secundário, um curso de sete anos que deveria ser desenvolvido, tendo como eixo a ordem lógica de classificação das ciências fundamentais, propostas por Augusto Comte. Paralelamente a esse eixo, dispunha-se o estudo das línguas modernas, do Grego ao Latim, da Geografia e da História, do Desenho, da Ginástica e da Música, tornando-o enciclopédico. Ao final do curso, os alunos deveriam demonstrar a assimilação de todo acervo do conhecimento humano, no chamado Exame de Madureza, que fora instituído (VECHIA, 2014, p. 87-88).

Esse novo desenho curricular traduzia o pensamento positivista de Constant, para quem a educação, possibilitando a formação integral do homem, seria sustentáculo do progresso brasileiro. Nesse sentido, o Decreto nº 981, de 08 de novembro de 1890, veio a “propor uma educação calcada no conteúdo moral. Com isso, havia um forte poder de moralização da formação para o trabalho e de estabelecimento de regras de convivência social (SILVA, 2018, p. 187). Tal ideia é enfatizada por Saviani (2011):

Considera, então, como base da reforma a reconstrução do caráter nacional e do sentimento nacional do povo brasileiro, definindo como eixos da nova organização do ensino a educação do caráter, a educação cívica, a educação física e o papel da mulher como

educadora do caráter das novas gerações. Aqui também se manifesta a tensão entre a reforma educativa como base da reforma política e a reforma política como indutora da reforma educativa (SAVIANI, 2011, p. 169).

A reforma ainda reforçava a liberdade de ensino (Art. 1º), a “instrução primaria, livre, gratuita e leiga” (Art. 2º) e a divisão do ensino primário em 1º grau (crianças de 07 a 13 anos) e 2º grau (crianças de 13 a 15 anos), distinguindo turmas masculinas e femininas e permitindo o ensino misto até os oito anos (§ 1º, Art. 2º). Ademais, estabelecia a quantidade de alunos por turma e professor (Art. 5º) nas escolas primárias e instituía o *Pedagogium*<sup>42</sup> (Art. 24º), com a intenção de contribuir para uma formação mais moderna dos professores nos cursos normais, sendo uma grande novidade na legislação.

Um aspecto interessante no currículo proposto pela reforma é atestado por Ribeiro: (1992, p. 69) “uma das intenções era tornar os diversos níveis de ensino “formadores” e não apenas preparadores dos alunos, com vistas ao ensino superior”. Esse ponto, apresenta o conceito de escola graduada, experiência já implementada nos Estados Unidos e em alguns países europeus, sendo iniciativas de incentivo à educação popular, que deveria representar as aspirações sociais e políticas na virada do século XIX no Brasil, agora um estado republicano. Existia um esforço, ainda que tímido, para incorporar à vida social os antigos escravos, recém libertos.

Na instrução pública, buscou-se, ao menos na teoria, garantir o direito à escolarização dos filhos desses novos libertos e dos imigrantes que chegavam para suprir carência de força de trabalho na agricultura. A nova administração, buscando modernizar a economia, careceria de novos quadros, mais qualificados, decorrendo daí a necessidade de formação secundária e superior, como reforçam Daniele Hungaro da Silva e Maria Cristina Gomes Machado (2014):

Em meio a tais mudanças ocorridas na sociedade brasileira, priorizavam-se aspectos educacionais que correspondessem à formação da pessoa humana para este novo tipo de papel na sociedade, ou seja, quesitos de saberes e aptidões que passaram a ser exigidos nos currículos para que os indivíduos pudessem desempenhar sua função social de trabalhadores e cidadãos. E, para suprir a nova demanda, que exigia os novos meios produtivos a fim de que fossem

---

<sup>42</sup> Sobre o *Pedagogium*, ler: GONDRA, José Gonçalves. Entre os frutos e o arvoredo: a docência no projeto educacional republicano (1890/1896). **Revista História da Educação**. v.01, nº 02, jul./dez. 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30666> . Acesso em: 09 out. 2021.

inseridos nesta nova forma de sociedade emergente, era preciso preparar os indivíduos e, para isso, muitos dos intelectuais viam na educação a alternativa possível (SILVA; MACHADO, 2014, p. 204).

As pesquisadoras ainda complementam que Constant “[...] empenhou-se em propagar o positivismo no país, para que fosse bem-sucedida a progressão econômica do país. Ao propor uma reforma dos currículos, ele colocava a educação como ponto fundamental em meio a esse processo” (SILVA; MACHADO, 2014, p. 205). Contudo, o positivismo compreendido e implementado por Constant foi alvo de críticas diversas, principalmente vindas da Igreja e dos positivistas mais rigorosos.

Ribeiro (1992) explica que Augusto Comte, fundador do positivismo, defendia o ensino das ciências apenas a partir dos catorze anos, enquanto a reforma educacional de Constant já previa este ensino aos sete anos, no primeiro grau do ensino primário. Outras ações presentes na reforma de Benjamin Constant, como o currículo enciclopédico também levantaram críticas, como ressalta João Cardoso Palma Filho, quando se refere ao programa que a reforma estabelecia para o ensino secundário:

Como se não bastasse, em todos os anos, estava previsto o estudo de revisão de todas as matérias anteriormente estudadas que, no 7º ano, ocuparia a maior parte do horário escolar. Obviamente, a organização proposta por Benjamin Constant nem chegou a ser seriamente ensaiada, uma vez que o seu elevado intelectualismo e sua grandiosidade excediam a capacidade de aprendizagem dos adolescentes (PALMA FILHO, 2010, p. 73).

Essa reorganização curricular apresentada no Decreto nº 981, de 08 de novembro de 1890 acabou gerando o acúmulo de conteúdos e tornando o ensino ainda mais onisciente. O aluno, na prática, era valorizado por sua capacidade de memorização. Esse foi um dos elementos que contribuíram para que o ensino intuitivo, que deveria ser prático, ativo, não se efetivasse. Freitas (2015, p. 03) reitera que “enquanto método, não conseguiu atingir a execução prática, pois o verdadeiro espírito experimental, em contato constante com a realidade, ficou no papel e o centro do método continuou sendo o livro”.

Diante desse panorama, faz-se necessário considerar as propostas de reformulação na instrução pública num momento de mudança de poder e de governo. As propostas reformistas de Constant foram vistas pelos positivistas mais radicais como

corrompedora dos ideais de Augusto Comte, visando atender a interesses do novo Estado Republicano.

**Tabela 1 – Relação de decretos da Reforma Benjamin Constant**

<b>DECRETOS</b>	<b>ASSUNTOS</b>
Decreto nº 407 de 17 de maio de 1890	Aprova o regulamento para a Escola Normal da Capital Federal
Decreto nº 408 de 17 de maio de 1890	Aprova o regulamento para o Instituto Nacional dos Cegos
Decreto nº 540 A de 1º de julho de 1890	Cria o cargo de preparador da primeira cadeira do primeiro ano do curso de Ciências Físicas e Naturais da Escola Politécnica
Decreto nº 67 de 16 de agosto de 1890	Cria o <i>Pedagogium</i>
Decreto nº 856 de 13 de outubro de 1890	Aprova o regulamento da Biblioteca Nacional
Decreto nº 859 de 13 de outubro de 1890	Cria uma Escola de Astronomia e Engenharia Geográfica
Decreto nº 934 de 24 de outubro de 1890	Confere novo regulamento ao Instituto Nacional de Música
Decreto nº 980 de 8 de novembro de 1890	Confere novo regulamento ao <i>Pedagogium</i>
Decreto nº 981 de 8 de novembro de 1890	Aprova o regulamento da Instrução primária e Secundária do Distrito Federal
Decreto nº 982 de 8 de novembro de 1890	Altera o regulamento da Escola Normal da Capital Federal
Decreto nº 983 de 8 de novembro de 1890	Aprova os estatutos para a Escola Nacional de Belas Artes
Decreto nº 1036 A de 14 de novembro de 1890	Suprime a cadeira de direito eclesiástico dos cursos jurídicos do Recife e de São Paulo
Decreto nº 1073 de 22 de novembro de 1890	Aprova os estatutos da Escola Politécnica
Decreto nº 1075 de 22 de novembro de 1890	Aprova o regulamento do Ginásio Nacional
Decreto nº 1232 G de 2 de janeiro de 1891	Cria o Conselho de Instrução Superior da Capital Federal
Decreto nº 1258 de 10 de janeiro de 1891	Aprova o regulamento da Escola de Minas em Ouro Preto
Decreto nº 1270 de 10 de janeiro de 1891	Reorganiza as faculdades de medicina brasileiras

Fonte: Ferreira (2015, p. 91).

Sérgio Paulo Aurnheimer Filho (2009) analisa as resistências às propostas de Constant, contribuindo para nossa análise, ao destacar que:

O Apostolado identificava a medida como uma deturpação da lógica de liberdade do ensino tão significativa para esses doutrinadores positivistas. Interpretando de forma mais global essa condenação ortodoxa partia de uma premissa que entendia o ato como injustificável e perdulário e culminava com a identificação da pretensa ilusão distorcedora que a ideia do positivismo provocava no principal responsável tanto pelas reformulações do ensino militar como no primeiro titular do novo ministério. A concepção positiva na visão difusa da heterodoxia de Benjamin Constant era, para o Apostolado, um equívoco fundamental na então recente construção estatal republicana (AURNHEIMER FILHO, 2009, p. 02).

Apesar de ser moldada nos valores do positivismo, adaptando-as à realidade brasileira daquele momento, sendo isto ponto de discordância, a Reforma educativa de Leôncio de Carvalho mesmo assim “buscava implantar as experiências europeias e estadunidenses no Brasil” (FREITAS, 2015, p. 05). Tal adaptação foi feita sob à perspectiva de sociedade da elite nacional.

Dito isto, é preciso compreender que esta legislação, assim como a Reforma Leôncio de Carvalho, apresentavam uma visão de educação “com a finalidade de possibilitar àqueles indivíduos todas as noções necessárias para melhor garantir a ordem” (FERREIRA, 2015, p. 185). Esta ordem, seria alcançada quando os homens livres, pobres, e trabalhadores assalariados com os mais baixos salários tivessem “plena consciência do seu lugar social, obviamente, que tal lugar era a base da pirâmide social (FERREIRA, 2015, p. 185).

Os últimos meses de participação no primeiro governo republicano do Brasil ainda foram marcados por divergências entre Constant e o presidente Deodoro. Renato Luis do Couto Neto e Lemos (1997) recorda que a criação do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos ocorreu como “prêmio de consolação” após derrota numa disputa política entre Constant e Floriano Peixoto, que viria a ser o próximo presidente. “A participação de Benjamin Constant no poder foi um imprevisto da história, eficiente para a derrubada de um regime em crise estrutural, mas não para a construção de uma nova ordem” (LEMOS, 1997, p. 78). A importância dada à instrução pública no governo republicano pode ainda ser observada com a extinção desse ministério poucos meses após a morte de Constant.

Isso nos possibilita deduzir as causas que levaram à grande quantidade de publicação de decretos no tempo em que Constant ficou à frente do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos. É perceptível, como nos diz Aurnheimer Filho

(2009, p.03) que “a celeridade normativa destes últimos meses de Benjamin Constant no poder tinha relação com sua conscientização progressiva da perenidade tanto da sua situação política como condição física”. Constant enfrentou sequelas decorrentes da malária, contraída durante sua participação na Guerra do Paraguai. Tais implicações debilitaram sua saúde desde então. Faleceu em 22 de janeiro de 1891, sem ter visto a publicação da primeira Constituição Republicana, em 24 de janeiro do mesmo ano.

A reforma educacional de Benjamin Constant durou pouco tempo já que em fevereiro de 1891 foi publicada a nova Constituição. A pouca atenção que a instrução possuiu dentro do governo nos primórdios da República, com os militares mais preocupados em mitigar conflitos e revoltas que pudessem se espalhar no território nacional, e as críticas recebidas da Igreja e dos intelectuais positivistas mais ortodoxos, colaboraram para que poucas ações do Decreto nº 981, de 08 de novembro de 1890, viessem a ser executadas.

Entretanto, faz-se necessário compreender tais ideias como elementos de influência na história da educação brasileira. Conceitos como democracia, liberdade de ensino e até mesmo aqueles controversos como o ensino enciclopédico, estariam presentes noutros momentos de nossa trajetória social e pautariam discussões na esfera educacional.

Por outro lado, pode ser a reformulação por uma educação pública que potencialmente seria difusora tanto da “*democracia que aliasse à cidadania com a superação do estado de ignorância da população*” como o alvo de uma reação vitoriosa de caráter elitizada e, por isso, indubitavelmente classista. No entanto também tem um lado reformista que na verdade é conformista e conservador, até mesmo em relação a situação imperial, por não conseguir esposar realmente como sua principal bandeira legal à “*obrigatoriedade escolar*” como “*corolário da gratuidade*”. Finalmente tem o aspecto mais humano e pessoal do ser, de todo modo, a síntese de um projeto de vida do militar professor que foi contestador, ministro guerreiro e educador que, no panteão de heróis históricos oficiais da República é seu fundador. Mas falta um ângulo ainda que não foi tocado com a ênfase que merece: as Reformas Benjamin Constant formavam os instrumentos de batalha pela hegemonia em disputa nos primórdios republicanos brasileiros. Consagravam um campo social de intervenção intelectual orgânica que pretendia direcionar uma determinada forma de ampliação estatal que fosse o resultado de uma versão do liberalismo dominante mestiço do difuso positivismo existente. Sob determinada contraposição essa composição concorrente de diretriz hegemônica era, sem qualquer dúvida, mais democrática que a construção coronelista de um Estado Republicano liberal pretensamente clássico (AURNHEIMER FILHO, 2009, p.07-08).

Essa análise nos possibilita perceber o caráter elitista da Reforma educacional de Constant. Apesar de apresentar elementos que contribuiriam para ampliação do acesso à instrução pública às classes populares, onde agora também estavam incluídos os antigos escravos e os novos imigrantes, o foco no currículo científico e na educação moral podem ser compreendidos como uma estratégia de controle social.

Tal pensamento também é defendido por Taís Delaneze (2007). A pesquisadora nos recorda que diferente da Europa, a mudança de governo não ocorreu através de lutas de classes sociais, mas sim a partir da busca de maior protagonismo por parte de setores que formavam a elite brasileira. Foi uma “revolução por cima” da estratificação social. Sendo assim, durante a revolução que ocasionou no fim do Império, “não houve aliança com o povo, por isso ela ficou caracterizada como uma contra-revolução, e teve sua face revelada com o autoritarismo” (DELANEZE, 2007, p. 154).

Compreendendo esses aspectos, vemos que “em termos de realizações concretas, pouco se fez pelo ensino elementar nas primeiras décadas republicanas” (DELANEZE, 2007, p. 151). Por mais que Constant reconhecesse a importância da educação para o desenvolvimento humano e social, dando-lhe destaque no plano de modernização brasileiro no período de mudança de governo, o projeto de poder das elites acabou triunfando quando não se efetiva o decreto, seja por falta de recursos, seja pela burocracia contida nele, que dificultava o acesso e a permanência dos estudantes (regras para acesso ao ensino secundário).

Delaneze (2007) ainda robustece essa percepção quando analisa o Decreto nº 981, de 08 de novembro de 1890 sob o ponto de vista de sua organização. Afirma a pesquisadora que “apenas a conclusão da escola primária de 1º grau permitiria o acesso ao ensino secundário e normal. Isso provocou um esvaziamento da função da escola primária de 2º grau e, ao mesmo tempo, do reconhecimento da necessidade da ampliação da educação elementar” (DELANEZE, 2007, p. 155). Essa norma de acesso ao ensino secundário também contribuiria para que a ampliação de vagas não se efetivasse.

O período pós-Proclamação da República pode ser, assim, caracterizado pela perpetuação de um modelo secular, presente desde a colonização portuguesa, em que a elite, minoritária numericamente, mas retentora de poder, tinha acesso à instrução, enquanto a maior parte dos brasileiros estava marginalizada no processo educativo.



“No Brasil, a revolução burguesa foi autocrática, na qual o novo não cancelou a antiga ordem, sob a cláusula da modernização conservadora” (DELANEZE, 2007, p. 147). A educação continuou acessível às elites, que pouco tempo depois, já estavam alinhadas e davam sustentação ao novo governo.

A política dos governadores<sup>43</sup> anos depois e a vitória do federalismo suprimiram os valores democráticos e republicanos, que deveriam balizar as políticas de acesso à educação das classes menos favorecidas, principalmente quando ocorriam novas relações de trabalho com a substituição do trabalho escravo pelo assalariado e era dado início ao processo de industrialização nos principais centros urbanos do país (PAIVA, 1973).

Todos os fatos narrados sobre a Reforma da instrução pública idealizada por Constant, destacadamente sua não efetivação, e as resistências de grupos específicos que criticavam aspectos nela propostos, é mais bem compreendido a partir do que diz Saviani (2021):

Os ideólogos da burguesia colocavam a necessidade de educação de forma mais geral e, nesse sentido, cumpriam o papel de hegemonia, ou seja, de articular toda sociedade em torno dos interesses que se contrapunham à dominação feudal. Enquanto a burguesia era revolucionária, isso fazia sentido; quando ela se consolidou no poder, a questão principal já não era superar a velha ordem, o Antigo Regime. Esse, com efeito, já fora superado, e a burguesia, em consequência, já se tornara a classe dominante; nesse momento, o problema principal da burguesia passa a ser evitar as ameaças e neutralizar as pressões para que avance no processo revolucionário e se chegue a uma sociedade socialista. A burguesia, então, torna-se conservadora e passa a ter dificuldades ao lidar com o problema da escola, pois a verdade é sempre revolucionária. Enquanto a burguesia era revolucionária, ela possuía interesse na verdade. Quando passa a ser conservadora, a verdade então a incomoda, choca-se com os seus interesses. Isso ocorre porque a verdade histórica evidencia a necessidade das transformações, as quais, para a classe dominante – uma vez consolidada no poder – não são interessantes; ela tem interesse na perpetuação da ordem existente (SAVIANI, 2021, p. 86).

A fala de Saviani não foi elaborada especificamente para o período do início do republicanismo no Brasil, apesar de assim parecer. O filósofo expõe, por meio de sua

---

<sup>43</sup> Sobre a Política dos Governadores, ler: RICCI, Paolo; ZULINI, Jaqueline Porto. A política dos governadores na contramão do regionalismo político: revisitando o pacto Campos Sales. In: XXVII Simpósio Nacional de História, Natal, 2013. Anais, Natal, 2013. Disponível em: [http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364407728\\_ARQUIVO\\_Ricci\\_Zulini\\_2013.pdf](http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364407728_ARQUIVO_Ricci_Zulini_2013.pdf). Acesso em: 10 out. 2021.

Pedagogia Histórico-Crítica, como as elites burguesas, no poder graças às revoluções, interferiram em políticas educacionais, nesses locais, que contrariassem seus interesses. Uma vez no poder, compreendiam o “perigo” de se democratizar o acesso ao saber, fator que poderia dificultar a manutenção de seu *status quo*.

No caso Brasileiro, quando ponderamos o que destacou Saviani, observamos que em relação ao período (primeiros anos da República) e o objeto discutido (Reforma Benjamin Constant) nesta parte da seção, podemos compreender que: era o Brasil um estado de economia fortemente rural e escravagista até anos antes, permanecendo ainda dependente do café, produto agrícola; a mudança de governo ocorreu por meio de um golpe de estado, articulado por setores da sociedade descontentes com a Monarquia, os quais foram encabeçados pelos militares, estes letrados, conhecedores do saber científico e adeptos do positivismo; era Constant um dos ideólogos da burguesia militar, que agora ascendia ao poder e passava a compor a elite nacional, não tanto pela força econômica, como os cafeicultores, mas pela força das armas.

A reforma educacional de Constant trazia pontos importantes, como a laicidade, a obrigatoriedade do ensino por parte do estado e a formação docente (*Pedagogium*). Todavia, pouco foi colocada em prática. Os revolucionários militares, agora no poder e legitimados pela elite econômica, não deram a devida importância à instrução, mesmo passando o país por um momento de transformações econômicas com o incentivo à industrialização e às atividades mercantis.

Esse momento de mutações na vida social e econômica nacional demandaria maior acesso à Escola. “Os trabalhadores têm que ter instrução, mas apenas aquele mínimo necessário para participarem da sociedade, isto é, da sociedade moderna baseada na indústria e na cidade” (SAVIANI, 2021, p. 85). Pelo que vimos até o momento, a democratização do ensino não foi executada nos primórdios do governo republicano (se é que em algum momento histórico tenha ocorrido).

À burguesia nacional, permanecia o acesso às escolas e universidades, como assim foi durante o Império. Essa formação intelectual dava-lhes condições favoráveis à manutenção de seus interesses e também de sua posição social (os quadros mais elevados e conseqüentemente mais bem remunerados do Estado deveriam ser ocupados por aqueles com maior grau de instrução; no poder, poderiam atuar nessa direção).

É esse entendimento que Saviani nos permite enxergar por meio da Pedagogia Histórico-Crítica: compreender a Reforma Benjamin Constant, seja quanto às suas ideias, seja quanto à sua concretização, num momento de transição de poder e de governo, com novos atores (militares) compondo a elite nacional, com o crescimento dos centros urbanos, o início da industrialização e desenvolvimento da burguesia brasileira. Não era o saber, no caso o acesso das massas a ele – e os impactos que ele ocasionaria por via de uma possível luta de classes –, preponderante para esse grupo dominante, que já precisava lidar com outros tantos problemas: revoltas, (militares), custo da força de trabalho (agricultores escravagistas), crescimento dos centros urbanos (políticos), etc.

Silva (2018, p. 188) enfatiza que Benjamin Constant e seus apoiadores mais próximos “não eram revolucionários; incitar as lutas de classes não fazia parte de seu pensamento. Para os positivistas, o proletariado deveria aceitar formas de submissão ao trabalho por meio do princípio do altruísmo”. Decorre daí outro ponto de críticas dos positivistas mais ortodoxos à forma como Constant havia proposto a reformulação do ensino sem transpor na íntegra, o pensamento de Comte.

De tal modo, podemos entender “o limitado e incompleto resultado histórico da reforma justamente por ela ter enfrentado e contrariado uma crescente e concreta resistência classista elitizante” (AURNHEIMER FILHO, 2009, p. 06). Como já mencionado, a Reforma Benjamin Constant sofreu críticas de outros positivistas e da Igreja. Na essência, embora apresentasse novidades como o *Pedagogium*, e propusesse um ensino laico, intuitivo e gratuito, esses aspectos pouco foram executados num momento de tanta efervescência política, econômica e social.

Contudo, estudá-lo se torna importante por trazer à tona temas que permaneceram existindo ao longo da história da educação brasileira desde então, como o ensino feminino, a educação moral e cívica, currículo enciclopédico, gratuidade, formação de professor, entre outros. Posteriormente, veremos como a Reforma Benjamin Constant exerceu influência no Decreto alagoano nº 12, de 09/12/1892, legislação que é o marco temporal final deste estudo.

### 2.3 – A Educação na Constituição Federal de 1891

Pouco após a Proclamação da República em 15 de novembro de 1889, iniciaram-se as discussões para elaboração da nova constituição, que substituiria a de 1824, elaborada ainda no Império. A Constituinte<sup>44</sup>, formada pouco tempo depois do nascimento do novo governo, ficaria encarregada de redigi-la.

As discussões da Constituinte, que culminaram no texto constitucional publicado em 24 de fevereiro de 1891, demonstram como as ideias republicanas estadunidenses eram fortes nesse momento histórico brasileiro, como, por exemplo, o modelo federalista<sup>45</sup> que daria maior autonomia aos estados, como agora passaram a ser denominadas as províncias. A primeira constituição republicana trazia expectativas por parte dos liberais e dos intelectuais que apoiavam os militares, como atesta Christian Edward Cyril Lynch (2011).

Nenhuma das constituições brasileiras foi cercada de tantas expectativas e considerações como aquela que primeiro serviu de marco legal à República. Quando, no fim do Império, os republicanos democratas voltavam os olhos para a vizinha Argentina, ficavam extasiados com o seu crescimento econômico e o atribuíam ao seu modelo constitucional, elaborado à imagem e semelhança dos Estados Unidos (LYNCH, 2011, p. 298).

Dentre os personagens que compuseram a Constituinte de 1891, podemos enfatizar o nome de Rui Barbosa, “o principal autor do anteprojeto constitucional enviado pelo Governo Provisório àquela assembleia [...], o mais legítimo dos liberais democratas brasileiros, jurisconsulto verdadeiramente prodigioso (LYNCH, 2011, p. 298). Como abordamos na subseção anterior, Barbosa, tinha sido deputado e membro da Comissão de Instrução Pública da Câmara nos anos derradeiros do Império, e já havia construído, a essa altura, carreira política balizada nos valores liberais, democráticos e republicanos.

---

<sup>44</sup> Sobre a formação da Constituinte de 1891, ler: FERNANDES, Jorge Batista. A constituinte de 1890-1891: a institucionalização dos limites da cidadania. **Acervo – Revista do Arquivo Nacional**. v.19, nº 1/2, p. 53-68, 06 dez. 2011. Disponível em: <http://revista.arquivonacional.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/56>. Acesso em 12 out. 2021.

<sup>45</sup> Sobre a implantação do Federalismo no Brasil, ler: LOPREATO, Francisco Luiz C. Federalismo brasileiro: origem, evolução e desafios. **Texto para Discussão**. Unicamp. Instituto de Economia, Campinas, n. 388, jul. 2020. Disponível em: <https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/TD/TD388.pdf>. Acesso em 12 out. 2021.

Foram tais ideais e a inspiração do modelo constitucional dos Estados Unidos que alicerçaram nossa Constituição de 1891. Na visão de Carlos Roberto Jamil Cury (2010), o documento

[...] entregou ao país existente um novo ordenamento legal. Com efeito, em 1891, o Brasil redigiu uma Constituição digna das liberdades *americanas expressivas* naquele liberalismo que chama a si os direitos civis. Entre esses últimos, ressalvado o sistema contratual de mercado, que promove o princípio da propriedade, não foram pequenos os avanços em matéria de formalização dos princípios de liberdade de consciência, de culto e de expressão, no terreno da secularização e laicidade (CURY, 2010, p. 34).

O federalismo, implantado aqui a partir da experiência dos Estados Unidos, representou uma mudança significativa em termos administrativos e políticos, e uma ruptura com o modelo de organização até então vigente, pois dava mais autonomia aos estados, que quando ainda eram denominadas províncias, durante a Monarquia, estavam subordinados às decisões do poder central.

O texto da Constituição de 1891 não trazia um capítulo específico que tratasse da instrução. Entretanto, assegurava como direito o ensino laico (Art. 72, § 6º). Entre as atribuições do Congresso (capítulo V), a redação do documento garantia que este: poderia legislar sobre o ensino superior na capital (Art. 34, inciso 30), criar instituições de ensino superior e secundário nos estados (Art. 35, inciso 3º), e prover a instrução secundária no Distrito Federal (Art. 35, inciso 4º), estes dois últimos, não sendo privativo ao parlamento, ou seja, os estados, se assim desejassem (e tivessem recursos), poderiam abrir escolas secundárias e faculdades.

Não explicitava o aspecto educacional, mas assegurava a criação de suas próprias constituições e leis que viessem a adotar. Desde que respeitados os princípios constitucionais da União (Art. 63), a Constituição de 1891 dava espaço para que cada estado legislasse sobre o ensino primário, sem, entretanto, obrigá-los a tal. Não abordava a temática do ensino infantil, sendo, pois, possível de ser implementado nos estados, caso houvesse interesse (e recursos), assim como o ensino primário. Sofia Lerche Vieira (2007) contextualiza esses aspectos da seguinte forma:

A Constituição de 1891 apresenta maior número de dispositivos sobre educação que o texto de 1824, mas ainda não chega a ser pródiga. Mesmo assim, sua importância é significativa para a educação, explicitando alguns temas que irão estar presentes ao longo da história.

Como signo fundante da República, traz inscrita em seu texto a bandeira da laicidade, assim como a separação entre os poderes (VIEIRA, 2007, p. 295).

Outro ponto implícito na Constituição de 1891 é a dualidade de ensino, criada a partir do alinhamento da União legislando sobre o ensino secundário e superior, enquanto os estados e municípios poderiam criar seus próprios sistemas de ensino primário, sem que, neste nível de ensino, estivessem parametrizados nacionalmente (Vieira, 2007). Outros temas que se relacionavam à educação – expressos no texto constitucional de 1891 – eram a separação estado-igreja, deixando o catolicismo de ser religião oficial do Brasil, e a exclusão do direito ao voto para os analfabetos, este ponto foi na contramão dos princípios democráticos que deveriam pautar o novo regime. Por sinal, dois elementos ficaram de fora do documento: a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino.

A Constituição de 1891, que manteve o federalismo educacional quase nos mesmos termos do Ato Adicional, exceto no que tange à laicidade, deixou a cargo da autonomia dos Estados declarar ou não a gratuidade (que estava ausente na Constituição) e a obrigatoriedade do ensino primário. Os Estados teriam autonomia para, dentro de seus territórios, financiar, com seus recursos, essa etapa da educação escolar (CURY, 2010, p. 36).

Na prática, a União e os estados eram eximidos de responsabilização em prover a gratuidade do ensino, que também não seria obrigatório. Ao outorgar a cada estado a autonomia de legislar, criar e manter escolas primárias, a Constituição favorecia um ambiente que em nada ajudava na democratização e universalização (conceitos não discutidos nesse contexto do período) da instrução, pois aqueles estados mais ricos, como São Paulo e Minas Gerais, teriam mais recursos para abertura e manutenção de escolas do que estados menores e mais pobres, como Alagoas.

Sobre esse fator (direito a uma instrução pública), Luís André Gabriel (2019, p. 251) reitera que “os tempos republicanos repetem os ínfimos resultados, relativos à educação no Brasil. A primeira república ainda engatinhava na defesa de direitos à educação”. Localizaremos no texto constitucional de 1891 garantias de liberdade individuais, econômicas, religiosas, mas não encontramos referência ao direito que deveria ser assegurado a todos os brasileiros, destacadamente aqueles das classes populares, em ter acesso gratuito à educação, direito garantido pelo Estado. Era isso

que se esperaria de um governo que buscava se distanciar das políticas da monarquia e seus privilégios a uma minoria de nosso povo.

Saviani (2011, p. 169) assevera que a política educacional republicana pendia “entre a centralização (oficialização) e descentralização (desoficialização)”. Podemos compreender tal afirmação, na Constituição de 1891, por meio das prerrogativas da União e dos estados quanto ao ensino primário, secundário e superior. Os estados, por exemplo, poderiam abrir estabelecimentos de ensino secundário, mas não tinham autonomia para legislar sobre tal nível de ensino. Já em relação ao ensino primário, não havia tal restrição constitucional.

Reforçando essa ideia, Ferreira (2015) enfatiza que a Constituição de 1891 desencadeou o seguinte cenário no ensino primário nos estados: uma política educacional descentralizada (ou estadualizada), que pode ser comprovada tendo em vista a criação das Inspetorias de Instrução Pública nos estados, órgãos estatais mais focados nos aspectos administrativos da organização e funcionamento escolar do que naqueles propriamente pedagógicos. A elas (inspetorias), cabia aprovar ou não professores, entre outras atribuições burocráticas.

As estratégias de controle social e perpetuação do *status quo* da elite política e econômica nos primórdios da república, já aqui debatidas, são interpretadas por Lynch (2011), em especial, o modelo de ‘democracia’ compreendida para o Brasil:

A democracia que os republicanos brasileiros tinham em mente não era aquela dos radicais franceses, dos progressistas estadunidenses ou dos novos liberais britânicos [...] Era uma democracia teorizada pelos liberais da geração anterior, em tudo igual à oligarquia, salvo o censo pecuniário. Por isso, nenhum dos principais republicanos brasileiros, depois de 1891, propugnou pela ampliação do eleitorado ou demonstrou simpatia pelos discursos progressistas dos países centrais. O próprio Rui jamais advogou a ampliação do sufrágio antes de 1919: todo o seu combate político foi, até então, movido pelo desejo de ver efetivamente praticado o sistema representativo consagrado pela Constituição de 1891, sistema este corrompido pela fraude e pela compressão dos governos conservadores (LYNCH, 2011, p. 320).

Essa afirmação não deslegitima a atuação de Rui Barbosa enquanto defensor da escola moderna no Brasil. Contudo, é preciso associar o direito ao voto contido na Constituição de 1891, a não obrigatoriedade do estado na oferta do ensino e a não garantia da gratuidade da instrução, como elementos sintomáticos dos interesses da elite. Mais vagas nas escolas significaria mais eleitores. Mais votantes poderia acarretar

maiores dificuldades de controle do sistema eleitoral, o que poderia colocar em risco a perpetuação de oligarquias no poder.

Dessa forma, como esboça Saviani (2021, p. 86):

A pedagogia crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como o educador deve posicionar-se diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional.

Isso contribui para nosso entendimento acerca da Constituição de 1891, a primeira de nossa República. Fruto de discussões de uma elite que buscou a queda da Monarquia, mas que, ao assumir o poder, tornou-se conservadora, embora os princípios do liberalismo e do positivismo estivessem presentes na trajetória dos deputados constituintes que vieram a redigi-la.

A carta magna de 1891 dava pouca atenção à educação, com apenas dois, dos noventa e um artigos das disposições preliminares, sendo específicos ao ensino e ainda não o tornando obrigatório e gratuito em todo território nacional. Ao atribuir aos estados a liberdade de legislar, criar e manter o ensino primário, o texto permitia uma descentralização que resultaria em três elementos: a variedade de normativas de um estado para outro; o crescimento das desigualdades educacionais, já que estados mais ricos teriam mais condições materiais de investir em educação do que aqueles mais pobres; a burocratização dos órgãos de instrução pública estaduais, com a criação das inspetorias, de pouca atuação pedagógica. Sendo o ensino secundário e o superior, competência da União, a Constituição de 1891 não mencionava o ensino infantil, sendo este possível também aos estados se existisse recursos e interesse.

Tudo isso é extremamente necessário para compreensão do Decreto nº 12, de 09 de dezembro de 1892, publicado um ano depois dessa Constituição, que assegurava ao governo de Alagoas, assim como aos demais estados, autonomia para legislar sobre o ensino primário.



## 2.4 – A Instrução Pública nas Alagoas (1878-1892)

Todo contexto educativo de âmbito nacional narrado entre as décadas de 1870, 1880 e início da de 1890, do século XIX, nos apresenta elementos significativos para compreensão da instrução pública alagoana no mesmo período, os quais ajudarão a entender melhor o Decreto nº 12, de 09 de dezembro de 1892, publicado pelo então governador (os Presidentes de Província, na República, passaram a ser assim denominados) de Alagoas, sendo este, marco temporal final desta pesquisa.

Como já abordado anteriormente, a análise das fontes será realizada a partir das contribuições da História Cultural. Sendo assim, faz-se necessário compreender os aspectos culturais, econômicos e sociais que moldaram essas fontes no momento histórico em que surgiram. Nas subseções anteriores, apresentamos subsídios que permitirão ao leitor situar o objeto (a instrução pública alagoana entre 1878 e 1892) no contexto nacional. Vamos agora aprofundar o contexto local, que levou à publicação do Decreto nº 12, de 09 de dezembro de 1892.

Para melhor situar o leitor acerca da instrução pública alagoana no recorte temporal, dividiremos nossa análise nos seguintes aspectos: ensino primário e secundário, ensino infantil, condições de trabalho docente, escolarização de negros, sempre apresentando, quando possível, dados estatísticos de matrículas que colaborem com nossa interpretação.

Sabemos que a elite alagoana, rural, era vinculada principalmente à cana-de-açúcar, principal produto econômico desde os primórdios da ocupação do território, quando este ainda fazia parte da composição do espaço pernambucano. Apenas essa elite teve, historicamente, acesso à escolarização, o que moldou o cenário educativo alagoano do século XIX, que assim é resumido por Santos (2011, p. 72) “destinado a uma pequena parcela da população, assim como ocorreu em todo território nacional à época, embora houvesse a necessidade de educar a população analfabeta, em virtude da propagação das luzes”.

Pouco antes do marco inicial que analisa a instrução pública nas Alagoas (o ano de 1878, com a publicação da Reforma Leôncio de Carvalho), um dado interessante que nos permite conjecturar sobre o retrato da temática na década de 70 do século XIX nos é revelado por meio do Relatório de 1871 do Ministério do Império. Nesse ano, Alagoas contabilizava oficialmente 118 escolas, sendo 70 masculinas e 48 femininas,

número menor do que as províncias limítrofes de Pernambuco (322) e Bahia (285), mais ricas, e Sergipe (126), esta menor e menos populosa<sup>46</sup>.

Quando comparada a outras províncias do Norte (atual Nordeste), entretanto, constatamos que Alagoas tinha mais escolas do que Paraíba (97), Piauí (60) e Rio Grande do Norte (71), praticamente empatando com o número de escolas do Maranhão (117). Destes, eram menos populosas do que Alagoas, com 284.101 habitantes, o Maranhão, com 178.427, o Piauí e com 220.959, o Rio Grande do Norte. Apenas a Paraíba possuía mais habitantes do que Alagoas, com 354.700.

Os dados nos permitem compreender que, proporcionalmente, havia menos escolas para a população alagoana do que nas províncias da mesma região em que Alagoas era categorizada.

Já no Relatório do Ministro do Império do ano de 1876, assinado por Leôncio de Carvalho, que no ano seguinte publicaria sua reforma educativa, assim é caracterizada a instrução pública alagoana neste ano:

“Possue 134 escolas publicas de instrucção primaria, 76 para o sexo masculino e 58 para o feminino, as quaes foram freqüentadas no anno de 1877 por 5.445 alumnos, sendo 3.390 meninos e 1055 meninas. Além destas, havia 44 escolas particulares, cuja estatística não é conhecida. A Escola Normal dá provincia, fundada desde 1869, não pôde contar mais de 3 alumnos de matricula. O ensino secundário continua a ser ministrado, na capital, pelo Lycêu e por 4 collegios particulares, 2 para cada sexo, e na cidade do Penedo, por duas aulas avulsas de latim e francez. No referido anno, as aulas do lycêu foram freqüentadas por 127 alumnos, e as avulsas por 29, sendo 15 na primeira e 14 na segunda. Não é também conhecida a estatística dos 4 collegios particulares.” (BRASIL, 1876, p. 76).

De acordo com esse relatório do Ministério do Império, em cinco anos, a contar do mesmo documento do ano de 1872, foram criadas em Alagoas 16 escolas. O relatório de 1878, publicado no ano de 1879, pouco tempo após a publicação da Reforma Leôncio de Carvalho, não traz maiores dados acerca da instrução pública nesta província, quando Leôncio de Carvalho, que o assina, destaca que “reporto-me à notícia que se encontra no Relatório que anteriormente apresentei, e à qual tenho apenas que acrescentar o resultado dos exames geraes de preparatorios, prestados em novembro do ano findo, nas províncias do Ceará e Maranhão” (BRASIL, 1878, p.

---

<sup>46</sup> O Censo de 1872 contabiliza uma população de 312.268 habitantes em Alagoas, e 153.620 habitantes em Sergipe.

13).

Já o relatório do Diretor de Instrução Pública de Alagoas do ano de 1875, o Sr. Antonio Martins de Miranda, nos permite conhecer mais dados acerca da temática na década de 70 do século XIX. Diz o documento que no anterior, 1874, a população em idade escolar (compreendida entre 6 e 15 anos) era de 78.672 (39.918 homens e 38.754 mulheres). Desses, apenas 9.473 frequentavam escolas (5.445 homens e 4.028 mulheres). O texto ainda contabiliza aqueles que não frequentavam as escolas: 34.473 meninos e 34.726 meninas. Esses dados nos permitem observar que para cada aluno matriculado, existiam sete sem matrícula – levando em consideração apenas os alagoanos com idade entre 6 e 15 anos

**Tabela 2** – Escolas Públicas de Instrução Primária nas províncias brasileiras - 1871

<b>Província</b>	<b>Sexo Masculino</b>	<b>Sexo Feminino</b>	<b>Total</b>
Alagoas	70	48	118
Amazonas	25	8	33
Bahia	225	60	285
Ceará	138	83	221
Espírito Santo	50	14	64
Goyaz	46	26	72
Maranhão	73	44	117
Mato Grosso	18	6	24
Minas Geraes	473	81	554
Pará	84	47	131
Parahyba	68	29	97
Paraná	54	26	80
Pernambuco	184	138	322
Piauhy	39	21	60
Rio Grande do Norte	51	20	71
Rio de Janeiro	196	155	351
Santa Catharina	52	41	93
S. Paulo	266	160	426
S. Pedro do Rio Grande do Sul	156	90	246
Sergipe	75	51	126

**Fonte:** Relatório do Ministro do Império de 1871 (publicado em 1872). Disponível em: [http://memoria.bn.br/pdf/720968/per720968\\_1871\\_00001.pdf](http://memoria.bn.br/pdf/720968/per720968_1871_00001.pdf).

O documento atesta que apenas 26.046 homens e 15.814 mulheres (livres), e 32 homens e 21 mulheres (escravos) sabiam ler, totalizando 41.913 alagoanos. Dizia o

relatório, existirem 120.338 homens e 140.870 mulheres (livres) e 17.881 homens, e 17.807 mulheres (escravos) analfabetos, totalizando 306.096 pessoas. Para cada alagoano letrado, havia sete não letrados. Considerando apenas a população escrava, para cada alfabetizado, havia trezentos e setenta analfabetos, proporção infinitamente maior do que entre as pessoas livres.

Sobre o ensino primário, o Relatório da Diretoria de Instrução Pública de Alagoas de 1875 atesta o número de 6.349 matrículas, distribuídas em “aulas” públicas (5.674) e particulares (675). Sobre o ensino secundário, diz que está:

Distribuido por oito aulas de humanidades, que completa o Lyceu de Maceió, por duas cadeiras de linguas franceza e latina em a cidade de Penedo e por tres collegios particulares do sexo masculino e um do feminino, na capital, nos quaes ensinam-se disciplinas comprehendidas n'esta divisão da instrucção (ALAGOAS, 1875, p. 20).

Não apresenta números tabelados de matrículas no ensino secundário, mas destaca que por não existirem escolas profissionais na província, os jovens, depois de “percorrer o estrito círculo d'este ensino”, acabam desembocando no ensino superior, especialmente nos cursos de Direito e Medicina. O Diretor de Instrução Pública, ainda lastimando a falta de recursos do governo provincial, pede para o Império “crear instituições profissionaes; o governo central tem de providenciar n'este sentido, se não quizer ver o Brazil atulhado de bachareis. E ha de fazel-o, já que a iniciativa particular, sobre este objecto, é tão improductiva que não tem qualificação” (ALAGOAS, 1875, p. 21).

Segundo o relatório, havia 70 escolas públicas para homens e 58 para mulheres, totalizando 128 escolas (o relatório do Ministro do Império de 1871 trazia o número de 118 escolas; o que nos permite saber que em quatro anos, apenas dez escolas públicas foram criadas em Alagoas). Ainda existiam 96 escolas particulares “para ambos os sexos” e mais 04 escolas exclusivas para meninos e 01 exclusiva para meninas.

Sobre as condições de trabalho docente, o relatório alagoano de 1875 destaca aspectos que ainda se perpetuam atualmente: o pouco investimento, a baixa remuneração docente, esta, sendo um dos fatores que contribuem para desvalorização da profissão e desmotivação do magistério:

Em Alagoas é este o vicio radical da instrucção nos dous gráus, não obstante pertencer-lhe a segunda verba do orçamento provincial. As

despesas com a instrução applicam-se ora ao material, ora ao pessoal docente; das primeiras me occuparei em breve, das segundas direi já e rapidamente o que penso.

Em quanto a provincia pagar professores primarios á seiscentos e oitocentos mil réis, annuaes, em quanto der aos lentes de linguas e sciencias o ordenado de cem mil réis, mensaes, em quanto conceder aos mais empregados os escassos vencimentos que hoje teem – a sua instrução ha de conservar-se no estado actual de atrazo, desservida sempre ha de ser. (ALAGOAS, 1875, p. 21).

A visão da sociedade alagoana do Diretor de Instrução Pública nos chama atenção no relatório, quando afirma que “grande parte da juventude, e até da velhice, foge das mezas do estudo para sentar-se ás bancas do jogo, onde malbaratam ou o tempo precioso, que é dinheiro, ou o tempo, dinheiro e saúde, que são a vida” (ALAGOAS, 1875, p. 04). Sobre a evasão no ensino primário, pede medidas mais duras “no sentido de ser obrigatoria a freqüência ás escholas para os mesmos menores” (ALAGOAS, 1875, p. 05).

Esses dois discursos nos levam à compreensão de que a evasão e o abandono no ensino primário eram atribuídos à “falta de interesse de uma sociedade que não se interessava pelo estudo”. No mesmo relatório afirma o Diretor de Instrução Pública, ao defender a obrigatoriedade do ensino: “Communicam-me alguns professores que varios paes mandam os filhos á eschola, sem lhe dar livros, e ás reclamações n’este sentido respondem que não têm dinheiro para compral-os, possuindo-o para outros fins, quiçá, ilegítimos” (ALAGOAS, 1875, p. 08). Sabemos, entretanto, que para a continuidade da trajetória escolar é fundamental a garantia de acesso (vagas) e permanência (condições). Nenhum desses dois fatores estavam acessíveis aos alagoanos da segunda metade do século XIX.

O Inspetor Antonio Martins de Miranda acaba não considerando, assim, uma característica da sociedade alagoana descrita por ele mesmo nesse relatório de 1875: a falta de oportunidades de emprego e a pouca diversificação da economia. “Nas Alagoas, a agronomia e a agricultura, tão difficeis porque complexas, são praticadas pelo feitor ignaro e pelo escravo embrutecido” (ALAGOAS, 1875, p. 03).

A concentração de renda e a falta de oportunidades para as classes populares nas Alagoas, já abordados anteriormente, ainda podiam ser observados em outra fala do Diretor da Instrução Pública: “São tantos os que exploram as forças phisicas da criança, com detrimento de sua educação intelectual; tantos que dizem não querer que os filhos saibam mais do que elles [...]” (ALAGOAS, 1875, p. 08). Essa fala nos

possibilita intuir que muitas famílias priorizavam o trabalho de seus filhos, em detrimento dos estudos, seja por necessidade (auxiliar no custeio das despesas da casa), seja pela falta de compreensão da importância da escola no futuro desses alunos, ou talvez pela associação das duas coisas.

Ao encaminhar o relatório para o presidente da província, o Inspetor Antonio Martins de Miranda diz que “melhor conhecimento terá a presidência do estado da instrução nesta província si attentar para os dados que nos são ministrados pela directoria geral da estatística e fazendo sobre elles as reflexões que, certo, não escaparão á elevada percepção de V. Exe.” (ALAGOAS, 1875, p. 04).

Tais falas do Diretor de Instrução Pública de Alagoas podem ser interpretadas a partir das contribuições de Freire (2019), que compreende a educação como uma forma de intervenção no mundo. Apesar da máxima de Freire surgir aproximadamente cem anos depois do relatório escrito pelo Sr. Miranda no ano de 1875, parece ser um pensamento atemporal. Ao apresentar o relatório ao Presidente da Província, o Diretor de Instrução Pública reforça a importância de que os dados contidos no documento pudessem balizar políticas públicas a serem implementadas. Miranda reforça em vários trechos a importância da instrução para o desenvolvimento do homem e da sociedade.

Sobre isso, Freire (2019b, p. 97) afirma que

Do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades. Toda vez, porém, que a conjuntura o exige, a educação dominante é progressista, à sua maneira, progressista pela metade. As forças dominantes estimulam e materializam avanços técnicos compreendidos e, tanto quanto possível, realizados de maneira neutra.

Começamos a refletir, a partir dessa fala de Freire, acerca das opiniões contidas no relatório citado. Não localizamos a biografia do inspetor Miranda. O que sabemos é que ocupou o cargo de Diretor da Instrução Pública em Alagoas na segunda metade do século XIX e que este era um cargo de indicação política (do Presidente da Província), num lugar caracterizado por uma economia escravocrata, agrária e monocultora. Ao ler o documento, encontramos indícios de que Miranda conhecia as causas dos problemas sociais que respingavam no campo educacional.

Além do comentário sobre as relações de trabalho no campo canavieiro e sobre a dificuldades de famílias pobres em custear material escolar, ele considerava que “E’

burlada toda e qualquer reforma que se busque fazer si não tiver por si o auxilio perseverante do governo, do professor e do pae de famílias” (ALAGOAS, 1875, p. 06). O Diretor de Instrução Pública sabia que Estado (acesso e permanência), professor (práticas pedagógicas) e família (acompanhamento) eram imprescindíveis ao desenvolvimento cognitivo.

Possivelmente ele também visualizava que a falta de atenção do governo e que a concentração de renda, resultante do ambiente monocultor canavieiro que produzia a riqueza da elite alagoana, impactavam negativamente na educação. Esse último ponto não foi citado no texto. As causas históricas dessas condições de vida dos alagoanos no período não foram comentadas.

Contudo, Miranda, indicado pelas elites para o cargo, talvez tenha optado não por confrontá-la, responsabilizando-a pelas mazelas sociais da província. Invés disso, usou sua função pública para, como teoriza Freire, propor intervenções no mundo. Duas ideias contidas no relatório ainda podem atestar esse juízo: a defesa da obrigatoriedade do ensino e a maior atenção que deveria ser dada ao ensino feminino.

Outros dados desse período são apresentados por Craveiro Costa, que foi no século XX, Diretor da Instrução Pública em Alagoas. Costa (2011, p. 45), em texto publicado originalmente em 1931, tece o seguinte comentário sobre a situação da instrução no ano de 1876: “Depreende-se desse remata da informação oficial que a culpa da penúria pedagógica e administrativa do ensino público era do governo da Província, a cujo cargo estavam a fiscalização do ensino, a situação do magistério e a instalação conveniente das escolas”.

Dentro do primeiro ano da República, mesmo evidenciado um crescimento do número de escolas, que saltou de 116 em 1876 para 184 em 1889, observamos, segundo Costa (2011, p. 46), que “o novo regime político seguiu, em matéria de instrução pública, a tradição do antigo regime”. Para ele, tanto antes (monarquia) quanto agora, no republicanismo, “a ação oficial continuava como dantes: a criação da escola e a nomeação do professor de acordo com os desejos dos chefes políticos” (COSTA, 2011, p. 46).

Ainda existe um relato sobre a remuneração docente no ensino público, considerada baixa, o que incentivava os professores a optar pela iniciativa privada. A falta de fiscalização do poder público ainda contribuía para agravar a situação do ensino na segunda metade do século XIX. Quanto ao ensino secundário, apenas o Liceu de

Maceió e uma escola na cidade de Penedo são citadas como referência (COSTA, 2011).

No ensino secundário, Santos (2012) nos apresenta uma situação de precariedade e poucas matrículas em 1871, apesar de neste ano existirem, além do Liceu Alagoano, as seguintes escolas privadas: em Maceió, o Colégio de São Domingos, Colégio de São José, destinados para alunos do sexo masculino, o Colégio de Nossa Senhora da Conceição e o Colégio de Sant'Anna, para o sexo feminino. Em Penedo, o Colégio de Nossa Senhora da Conceição, e em Alagoas (atual Marechal Deodoro), o Colégio de Nossa Senhora do Carmo.

**Tabela 3 – Dados da Instrução Primária nas Alagoas (1835-1889)**

<b>Ano</b>	<b>Nº de escolas</b>	<b>Nº de alunos</b>	<b>População escolar</b>
1835	29	1.160	20.000
1836	38	1.696	22.000
1867	104	5.234	50.000
1872	116	5.558	78.470
1889	184	6.458	120.000

Fonte: Costa (2011, p. 45)

Apesar de haver sete escolas secundárias, Santos (2012, p. 78) diz que “O descrédito do ensino secundário público aumentava cada vez mais, ao ponto de, em 1871, contar o Liceu com apenas 49 matrículas e as aulas de Penedo com 44, enquanto as instituições particulares obtiveram 220, sendo 165 rapazes e 55 moças”.

Os exames preparatórios só tiveram início em Alagoas no ano de 1875, como cumprimento do Decreto nº 5.249, de 02 de outubro de 1873, de dois anos antes, que determinava a criação dessas provas nas províncias que não possuíam faculdades. Tais provas eram realizadas duas vezes por ano, nos meses de julho e novembro (SANTOS, 2012). Essa ação acabou contribuindo para o aumento das matrículas no ensino secundário tanto no Liceu Alagoano, quanto nas instituições privadas.

Duarte (1961) narra que esses exames foram suspensos no ano de 1882, por falta de recursos da província em custear sua realização, voltando a serem realizados anos depois, de forma descontínua. A respeito do Liceu, que não possuía prédio próprio até o final do Império e sofria da falta de credibilidade da população, o historiador ainda expõe que as aulas neste estabelecimento, no momento histórico estudado, “rareou a frequência a ponto de diversas aulas serem frequentadas por poucos discípulos, e



algumas não terem nem um só aluno matriculado, indo esta decadência se acentuando de ano a ano” (DUARTE, 1961, 63).

No que se refere às aulas noturnas, Correia (2011b) resume a situação entre 1870 e a Proclamação da República:

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 (CORREIA, 2011b, p. 113-114).

Correia (2011b) narra uma condição de descontinuidade de políticas públicas voltadas para o fomento das escolas noturnas. Nota-se que na época não existiam políticas de estímulo à permanência desses alunos, como, por exemplo, a alimentação na escola ou custeio de materiais de estudo. O público atendido nessas turmas era geralmente, de trabalhadores e pobres. A baixa assiduidade dos estudantes provavelmente se deve a fatores como o cansaço físico, depois de uma jornada de trabalho, falta de recursos para aquisição de materiais, necessidade de trabalho, etc.

Sobre o ensino infantil, Elza Maria da Silva (2009) nos narra que apenas no ano de 1926<sup>47</sup> é que há registros da construção de um jardim de infância público em Alagoas. Na década de 70 do século XIX, marco inicial deste estudo, a pesquisadora nos faz o seguinte relato, nos apresentando subsídios para compreensão de como ocorreu o ensino destinado a crianças:

O que se sabe é que o funcionamento de salas de aulas públicas e particulares, sem indicação de idade exata das crianças que lá estudavam, constando, apenas, que ali se dava o ensinamento das primeiras letras para crianças ou para quem estivesse interessado (SILVA, 2009, p. 56).

---

<sup>47</sup> Costa (2011) afirma que o primeiro jardim de infância público foi criado em 1925, por ele mesmo, quando ocupou a função de Diretor do Grupo Escolar Diégues Júnior. Pelo relato, podemos supor que essa criação não ocorreu em prédio erguido especificamente para tal finalidade, como citado por Silva (2009).

O que é exposto por Silva (2009) e Costa (2011) nos outorga deduzir que possivelmente não existiram escolas para o ensino infantil durante todo o século XIX em Alagoas, tanto durante o Império, quanto nos primeiros anos após o estabelecimento da República, já que não foram encontrados registros que comprovem a ocorrência dessas turmas.

Elcio de Gusmão Verçosa (2015) afirma que na chegada da República, das escolas públicas alagoanas, apenas uma possuía prédio próprio, construído com a finalidade de ser uma escola, ou seja, planejado estruturalmente para tal finalidade. As demais funcionavam em casas alugadas, espaços adaptados para funcionar como salas de aula.

A pesquisadora Andreza Mayara Lins de Oliveira (2019) contribui com nosso estudo ao nos trazer elementos sobre a temática do ensino para os negros alagoanos no final do século XIX. Ao analisar os mapas escolares das cidades de Maceió, Penedo e São Miguel dos Campos, entre os anos de 1835 e 1880, constatou a pesquisadora que a maioria dos alunos dessas escolas de primeiras letras eram pardas, quantidade até mesmo maior do que o de crianças brancas. Já àquelas consideradas como crioulas, pretas e 'quase brancas', representavam menos de 1% das matrículas nessas turmas.

É importante perceber que os espaços escolares, ainda que fosse públicos, não eram democráticos. Crianças não-brancas estiveram ocupando espaços, ainda que de forma gradativa, principalmente pela existência da escravidão nas Províncias brasileiras. Apesar de "livres", poucas eram aquelas que podiam frequentar as aulas e mais poucas ainda eram aquelas que conseguiam prosseguir com seus estudos, principalmente quando a maioria esmagadora dessa população era pobre (OLIVEIRA, 2019, p. 107).

Uma iniciativa criada pelo governo alagoano, após a publicação da Lei do Ventre Livre<sup>48</sup>, em 1871, dizia respeito à oferta de ensino para recém libertos: os "menores ingênuos". Foram as colônias. Esses espaços escolares tinham por objetivo oferecer ensino de primeiras letras, ensino agrícolas e educação moral para crianças pobres, recém libertas, órfãos e índios (SANTOS, 2011). Foi um empreendimento que durou pouco tempo em Alagoas, possuindo apenas duas colônias criadas e pouco tempo

---

<sup>48</sup> A Lei do Vente Livre não proibia escravos de frequentar escolar, apesar de destacar o ensino para os recém-libertos.

depois, fechadas.

Quanto aos estabelecimentos de colônia na província, temos conhecimento de duas, mas que foram de povoamento: a Colônia Leopoldina, fundada ainda na primeira metade do século XIX, e a colônia de São Francisco, situada em Porto Real do Colégio, esta criada para receber os retirantes da seca, que vinham do norte do Brasil. Nesta, o governo implanta em 1878, duas aulas de primeiras letras, uma para cada sexo. No mesmo ano ela fora extinta. A maior parte dos retirantes, segundo a fala do presidente da província, de 1879, Cincinato Pinto, retornaram para sua terra. Entretanto, as aulas continuaram, mas depois foram fechadas ainda na presidência de Cincinato Pinto, alegando que eram frequentadas por poucos (SANTOS, 2011, p. 107).

O fechamento das colônias pouco tempo depois de sua abertura, demonstra novamente uma política de descontinuidade e de pouca atenção que o poder público alagoano deu aos pobres e negros (que na maioria dos casos, eram o mesmo tipo de pessoa). Santos (2011) ainda atesta que a instrução dos negros se dava, na quase totalidade dos casos, àqueles na condição de libertos, priorizando ensinar a ler, escrever, contar, condutas morais e religiosas – o que acabava afastando o negro de sua herança cultural africana.

Os dados observados expõem um retrato sombrio da instrução pública alagoana no recorte temporal de 1878 a 1892. As vagas eram poucas, destinadas principalmente aos filhos das elites, sendo relegados os pobres e escravizados (Império). Havia pouco incentivo do poder público para abertura e manutenção de escolas, que funcionavam em espaços alugados, adaptados para se tornarem sala de aula. Algumas iniciativas acabaram não sendo contínuas, contribuindo para que não se concretizassem.

Saviani (2021) nos ajuda no entendimento desse contexto quando afirma que a falta de um sistema educacional brasileiro no século XIX acabou contribuindo para que tal situação se instaurasse nas províncias – no caso do estudo, em Alagoas. Temos diante do exposto, um problema histórico, que se perpetuou nas décadas seguintes, chegando até o século XXI nas Alagoas. Saviani, então, exhibe a seguinte condição da educação nacional: “nem chegamos ainda a poder discutir o problema qualitativo, dado que o déficit quantitativo é de tal ordem que esse problema não pode sequer ser posto” (SAVIANI, 2021, p. 99).

Discutir acerca da história da educação alagoana é isso (durante o século XIX): se deparar com péssimas condições de trabalho, de estrutura para funcionamento das escolas e número insuficiente de vagas, situação que teve continuidade ao longo do

século XX e XXI. Até hoje não universalizamos o acesso à escolarização de nossa população. Continuamos com uma das maiores taxas de analfabetismo do país – condição que se perpetua desde o século XIX.

### 3 – 1892: UMA REFORMA REPUBLICANA NA TERRA CAETÉS DOS MARECHAIS

Nos primeiros anos do período republicano no Brasil, pôde-se observar uma presença maciça dos militares em funções estratégicas do Estado, a começar pela presidência. Manuel Deodoro da Fonseca, o Marechal Deodoro, ocupou o cargo de primeiro presidente do país. Seu governo durou de 15 de novembro de 1889, data do golpe de estado que proclamou a República, a 23 de novembro de 1891, quando foi substituído por outro marechal alagoano: Floriano Peixoto.

Nascido na então Vila de Alagoas, atual cidade de Marechal Deodoro, em sua homenagem, o Marechal Deodoro descende de uma família de grande destaque no círculo militar brasileiro. Seus pais eram Manoel Mendes da Fonseca, militar de origem pernambucana, e Rosa da Fonseca. Tiveram oito filhos: Manuel, Hermes, Pedro, Severiano, João Severiano, Eduardo, Afonso e Hypolito. Todos seguiram a carreira do pai.

Hermes Ernesto da Fonseca ocupou o cargo de governador da Bahia no ano de 1890, já na República, nomeado por seu irmão Deodoro. Era pai de Hermes Rodrigues da Fonseca, o oitavo presidente do Brasil, que era, portanto, sobrinho de Deodoro.

**Figura 5 – Rosa da Fonseca e seus sete filhos homens, que lutaram na Guerra do Paraguai**



**Fonte:** Ticianelli (2015). Disponível em: <https://www.historiadealagoas.com.br/manoel-mendes-da-fonseca.html> . Acesso em 05 de mar. 2022.

Pedro Paulino da Fonseca foi nomeado por Deodoro para ocupar o cargo de governador de Alagoas entre 02 de dezembro de 1889 e 25 de outubro de 1890. Carvalho (2021, p. 248) assegura que essa nomeação pode estar “configurando,

certamente, o primeiro caso de nepotismo em primeiro escalão em uma das unidades da República recém-instalada”.

Provavelmente não foi o único caso de nepotismo praticado por Deodoro. O Almanak do Estado de Alagoas do ano de 1894 (p. 115) cita como Diretor da Companhia Alagoana de Trilhos Urbanos, nesse ano, o Sr. “Francisco Mendes da Fonseca”, primo de Deodoro.

Outro irmão, João Severiano da Fonseca, foi médico e professor na escola militar, ocupando, até hoje, o posto de patrono do serviço de saúde do exército. Três irmãos de Deodoro morreram em combate na Guerra do Paraguai. São eles: Eduardo, Afonso e Hypolito.

Severiano Martins da Fonseca, também irmão do primeiro presidente do Brasil, apesar de militar, chegou a possuir um título nobiliárquico. Nos últimos meses do Império, foi nomeado o primeiro Barão de Alagoas, em março de 1889, falecendo poucos dias depois, sem presenciar a mudança de regime e a chegada ao poder do irmão.

O fato do irmão do primeiro presidente brasileiro, vindo de uma família em que todos os homens seguiram carreira na caserna, e sendo esse grupo (militares) o fiador do rompimento do regime imperial e a consequente Proclamação da República, ter sido agraciado com um título monárquico, nos meses derradeiros do governo de D. Pedro II, pode ser compreendido por meio de Le Goff (1992), quando, citando Alain Dufour, aborda a temática de “uma história política mais moderna”, na qual durante o surgimento dos estados modernos, “a classe ascendente dos funcionários, com a sua ética de novo tipo, para as elites políticas em geral, cujas aspirações mais ou menos implícitas se revelam em tal política à qual se dá tradicionalmente” (LE GOFF, 1992, p. 118).

Reforçando tal ideia, Guillaume Azevedo Marques de Saes (2005) afirma que Deodoro era um monarquista<sup>49</sup>, e narcisista, que aderiu à causa republicana para “agradar o progressismo militar, que por sua vez tinha que se apoiar num grande nome para transformar seus atos de rebeldia em questão política” (SAES, 2005, p. 66). Foi

---

<sup>49</sup> Saes (2005, p. 66), defende tal afirmação ao citar trecho da carta que Deodoro escreveu para seu sobrinho Clodoaldo da Fonseca, em 1888, em que dizia “República, no Brasil, é coisa impossível, porque será verdadeira desgraça. Quem quer República, quer que o Brasil seja dos Gaspare, Cotegipe, Paulino de Sousa, etc. Os brasileiros estão e estarão muito mal educados para “republicanos”; o único sustentáculo do nosso Brasil é a monarquia; se mal com ela, pior sem ela”.

Deodoro o líder desse movimento que desencadeou o fim da monarquia brasileira em 1889.

No final do Império, os militares constituíam um grupo importante na sociedade brasileira, o que havia sido percebido pelo governo imperial. Possivelmente, para manter uma boa relação com ele, o Império tenha concedido tal título a Severiano Martins da Fonseca. Outro fato que pode comprovar essa hipótese é que vários militares foram nomeados presidente de província, entre eles um outro irmão de Deodoro, Hermes Ernesto da Fonseca, este para o Mato Grosso, entre 1875 e 1878, e Floriano Peixoto, nosso segundo presidente, na mesma província, entre 1884 e 1885.

Possivelmente, boa parte dos militares, categoria que teria papel importante no fim do regime imperial, usufruíram das benesses do antigo regime enquanto foi possível, principalmente quando ascendem socialmente enquanto grupo político terminada e vencida a Guerra do Paraguai.

Foi justamente esse conflito que mudou a relação dos militares com o governo imperial, e influenciou a carreira dos três personagens destacados neste estudo: Deodoro, Peixoto e Besouro.

No interno, as relações do governo imperial com as Forças Armadas, especialmente com o Exército, poderiam mostrar-se embaraçosas. Ainda durante a guerra, oficiais inferiores deram suas provas emancipacionistas, que somente se avolumaram nas décadas de 1870 e de 1880 (SOARES, 2020, p. 02).

Encerrado o conflito no Paraguai, onde Deodoro perdeu três irmãos em combate, o que se viu foi um aumento de espaço dos militares no governo central, fato já mencionado. Ao mesmo tempo, grupos militares, de formação Positivista e adeptos do republicanismo uniam-se aos intelectuais e à nova elite cafeeira<sup>50</sup>, que compreendiam ser urgente e inevitável a necessidade da mudança de governo.

Antonio Gramsci (1999) colabora para esse entendimento ao apresentar o conceito de interregno, ou crise de hegemonia. Na segunda metade do século XIX, o governo imperial já não conseguia atender aos anseios dos grupos sociais e econômicos mais importantes, e ainda presenciava o surgimento de uma nova elite

---

<sup>50</sup> Saes (2005, p. 58), afirma sobre isso que “quando começa a grande ascensão da economia cafeeira paulista a partir da década de 1870, ascensão que se deve às condições favoráveis do mercado externo, que a elite cafeeira começa a entrar em choque com o Estado imperial”.

econômica no Sudeste.

Nesse curto período, a antiga ordem já estava fadada ao fim, sem que a nova estivesse totalmente estruturada (republicanismo). Nesse contexto, grupos sociais importantes, novos e oriundos da antiga elite, acompanharam os últimos acontecimentos da monarquia bem de perto, e assumiram protagonismo quando instalada a nova forma de governo (GRAMSCI, 1999).

Liderando um grupo de militares que exilou os Bragança e extinguiu o regime imperial, Deodoro passou a dar mais espaço aos membros dos quartéis assim que começou a governar. Foram os quartéis que sustentaram o golpe que estabeleceu o novo regime político no país.

No poder, Deodoro “foi um homem da caserna. Tão logo assumiu a presidência, reajustou os salários militares e começou a empreender reformas corporativas julgadas, há tempos, urgentes” (SOARES, 2020, p. 05). Apesar disso, as crises políticas e econômicas (inclusive entre os militares) do primeiro governo republicano brasileiro<sup>51</sup>, chefiado por Deodoro da Fonseca, resultaram na sua renúncia em 23 de novembro de 1891.

Com isso, outro alagoano, o vice-presidente Floriano Peixoto, o Marechal de Ferro, assume a presidência do Brasil. Seu governo durou de 23 de novembro de 1891 a 15 de novembro de 1894. Saes (2005) nos apresenta a biografia de Peixoto nos primeiros anos de vida, até seu ingresso no Exército:

Floriano Vieira Peixoto nasceu a 30 de abril de 1839 no engenho Riacho Grande, de propriedade de seu pai, situado na região de Ipioca<sup>52</sup>, litoral da então Província das Alagoas. Sendo o quinto filho, de uma prole de dez, de um proprietário empobrecido, Floriano é entregue aos cuidados de seu tio (e futuro sogro), o Coronel José Vieira de Araújo Peixoto, senhor de engenho de maiores recursos pecuniários e homem de destacada posição econômica e política na região (SAES, 2005, p. 18).

A entrada de Floriano Peixoto na carreira militar ocorreu no ano de 1857. Participou da luta campal na Guerra do Paraguai, assim como fez Deodoro da Fonseca, seu conterrâneo. Após o conflito, exerceu cargos burocráticos no Exército. Entre 1884

---

<sup>51</sup> Para compreender as dificuldades políticas e econômicas do Governo Deodoro, ler: O Deodorismo: papel político e significado histórico. In: SAES, Guillaume Azevedo Marques de. **A República e a espada: a primeira década republicana e o florianismo**. São Paulo/SP. Dissertação (Mestrado em História). Universidade de São Paulo, 2005. p. 54-77.

<sup>52</sup> Ipioca, hoje é um distrito de Maceió, no litoral norte da cidade.



e 1885 assumiu o cargo de Presidente da Província do Mato Grosso. Já na República, foi Ministro da Guerra, nomeado por Deodoro, no governo provisório, vice-presidente, e posteriormente, após a renúncia de Deodoro, assumiu a presidência do Brasil.

A carreira militar de Peixoto pode ser assim caracterizada:

Podemos afirmar, portanto, que, ao chegar ao poder presidencial em 23 de novembro de 1891, Floriano já teria apresentado as seguintes tendências políticas e ideológicas: o republicanismo (ou o desejo de derrubar o Império e sua elite retrógrada), o progressismo (ou a preocupação em modernizar o Brasil), o fortalecimento do poder público, e a modernização da organização militar (SAES, 2005, p. 36).

Essas características do Governo Floriano Peixoto<sup>53</sup> são importantes para compreensão do objeto desta pesquisa. Foi Peixoto quem apadrinhou a eleição indireta para o governo de Alagoas do militar Gabino Besouro, que governou de 24 de março de 1892 a 16 de julho de 1894. Muitas das ações implementadas por Besouro, estão em alinhamento com o pensamento de Floriano Peixoto à frente do governo brasileiro, como veremos em seguida.

Os anos em que Peixoto esteve no poder, demonstraram a implementação do pensamento positivista, base da formação acadêmica na Escola Militar do Rio de Janeiro, onde o presidente se formou e trabalhou.

O governo de Floriano, sobretudo durante o período em que Serzedelo Correa ocupa a pasta da Fazenda (agosto de 1892 a abril de 1893), tem uma orientação industrializante: encontramos uma política de fornecimento de crédito especial à indústria e medidas protecionistas para determinadas empresas (SAES, 2005, p. 38).

Saes (2005) ainda complementa esse momento econômico do governo Floriano, no que se refere aos estados:

Durante o ano de 1892, o governo florianista será prolífico no aprimoramento da infraestrutura do território brasileiro: ele autoriza e concede créditos, após estudos e comissões de técnicos, para obras portuárias em Santos, Recife, Salvador, Rio de Janeiro, Torres, Ceará, Vitória, Sergipe e Alagoas, estimula o fortalecimento de empresas de navegação existentes, ou o aumento de sua tonelagem, e a criação de

---

<sup>53</sup> Para compreender melhor sobre o Governo de Floriano Peixoto, ler: O Florianismo e a luta pela hegemonia política (1891-1897). In: SAES, Guillaume Azevedo Marques de. **A República e a espada: a primeira década republicana e o florianismo**. São Paulo/SP. Dissertação (Mestrado em História). Universidade de São Paulo, 2005. p. 78-129.

novas, determina a desobstrução de rios e o estabelecimento da navegação no rio das Velhas e no rio São Francisco, prolonga os principais eixos ferroviários e inicia ou dá continuidade à construção de ramais do interesse de várias regiões econômicas ou estratégicas, regulamenta a repartição de Terras e Colonização e firma contratos sobre imigração e colonização, faz construir poços artesianos, açudes e represas de rios no Piauí e na Paraíba para o combate à seca, e incentiva a mineração do ouro e dos fosfatos e a indústria das salinas (SAES, 2005, p. 38-39).

O pensamento econômico positivista, de progresso, desenvolvimento, pautava as ações do governo de Peixoto, sendo mais perceptível a partir de 12 de maio de 1892 com a apresentação de um novo programa de governo ao Congresso. Sobre o programa:

Encontramos explícita uma política de desenvolvimento nacional (estímulo à indústria, investimento em ferrovias, em educação, etc.), é a afirmação ideológica de Floriano dentro do governo, e a partir daí podemos dizer que nasce uma política florianista<sup>54</sup>, herdeira do progressismo militar da segunda metade do século XIX (SAES, 2005, p. 87).

No aspecto político, Peixoto enfrentou resistência do grupo ligado a Deodoro, do qual foi vice. Algumas rebeliões ocorreram nos ambientes militares, sendo logo sufocadas. A relação entre União e os Estados, na república, era um ponto delicado ao governo Floriano Peixoto. Na República, o federalismo pautava essa relação.

Com o federalismo, a relação da capacidade de força entre os estados e a União alterou-se. Cada antiga província, após a Proclamação da República, podia garantir sua segurança, por meio da Força Pública (como foi o caso de São Paulo). Foi devido à necessidade do apoio das oligarquias estaduais ao governo federal que Deodoro/Floriano realizaram as derrubadas estaduais. O primeiro, logo após a eleição de presidente pelo Congresso Nacional Constituinte, iniciou a deposição dos presidentes de Estado (em São Paulo, Jorge Tibiriçá foi afastado em 6 de março de 1891, sendo nomeado em seu lugar Américo Brasiliense, que entregou seu cargo em 15 de dezembro) (TAVARES, 2013, p. 34).

A Constituição de 1891 contemplou em seu texto o federalismo, e assegurava aos estados, entre outras, maior autonomia sobre os recursos por eles gerados, recursos

---

<sup>54</sup> Sobre o Florianismo, ler: O Florianismo e a luta pela hegemonia política (1891-1897). In: SAES, Guillaume Azevedo Marques de. **A República e a espada: a primeira década republicana e o florianismo.** São Paulo/SP. Dissertação (Mestrado em História). Universidade de São Paulo, 2005. p. 78-129.

estes que antes eram enviados ao governo central. Foi nesse momento, em Alagoas, que ocorreu a chegada ao poder de Gabino Besouro, em 24 de abril de 1892, apoiado pelo governo federal. Besouro substituiu Manuel Gomes Ribeiro, o Barão de Traipú, presidente do senado estadual e do mesmo partido que ele, o Partido Conservador de Alagoas (PCA), que passa a ser seu vice-governador.

O marechal Floriano Peixoto, em novembro de 1891, com a renúncia de Deodoro, assume a Presidência da República, passando também a influenciar na política de seu Estado natal, escolhendo o novo governador. No mesmo dia da posse de Floriano, Manuel de Araújo Goes, vice de Pedro Paulino, que tinha assumido o mando estadual e o exercia com um estilo violento contra a oposição, foi deposto do cargo de governador, movimento facilitado pelo seu isolamento político. Com o vazio de poder, no final de 1891, outra vez, uma Junta Governativa, liderada pelo presidente do Senado Estadual, Manuel Gomes Ribeiro, o Barão de Traipú, assume o governo de Alagoas e convoca novas eleições. Desta vez, foram vitoriosos Gabino Besouro e o próprio Barão de Traipú, os dois membros da chapa derrotada por Pedro Paulino no ano anterior (CARVALHO, 2021, p. 250).

Foi nessa conjuntura que teve início a gestão de Gabino Besouro, que chegou ao cargo de governador alagoano, apoiado por Floriano Peixoto. Veremos mais adiante como se deu esse governo e seu alinhamento com o Peixoto e com as ideias republicanas e positivistas.

Floriano demandou esforços no aperfeiçoamento da instrução pública, com a regulamentação do ensino secundário, a nomeação de professores e a criação de novos estabelecimentos de ensino. Deu autorização aos estados e à iniciativa privada para abertura de instituições de ensino superior. Regulamentou o Ginásio Nacional (antigo Colégio D. Pedro II), o *Pedagogium* para formação e aperfeiçoamento dos professores, além de regulamentar a Biblioteca Nacional, o Museu Nacional e o Instituto Nacional da Música (MIRANDA, 1963).

Em dezembro de 1892, menos de oito meses após o início de seu mandato como governador de Alagoas, Gabino Besouro publicou o Decreto nº 12, de 09 de dezembro desse ano, regulando a instrução pública no estado. Tal legislação como veremos posteriormente, está alinhada com essa política para instrução pública implementada por Peixoto a nível nacional.

Conhecer o contexto em que Besouro chega ao posto de governador, compreender suas principais e mais importantes ações à frente do estado, e o

alinhamento que existia com o governo federal, chefiado por Floriano Peixoto, que o nomeou para o governo alagoano, nos auxilia a compreender melhor o Decreto nº 12, de 09 de dezembro de 1892, objetivo desta dissertação.

O título desta terceira seção faz uma alusão a esse momento inicial da República Brasileira, em que os dois primeiros presidentes, Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto, militares, eram de Alagoas, conhecida até então como terra dos índios Caetés (fato já explicitado). Após esses governos, que ficaram conhecidos como a República da Espada<sup>55</sup>, Alagoas passou a ser chamada de a “terra dos marechais”.

Carvalho (2021, p. 232) reforça que “a razão de tantos militares presentes na vida alagoana se deve ao fato de o Estado ter tido participação efetiva e numerosa na Guerra do Paraguai”, e ainda questiona como Alagoas, “uma província distante, sem mesmo uma escola militar, poderia ser o berço de dois dos mais importantes personagens militares da história nacional?” (CARVALHO, 2021, p. 236).

Foram as ações militares desses personagens no campo de batalha, que permitiram uma ascensão rápida na carreira militar, “numa velocidade que os tempos de paz não permitiriam” (CARVALHO, 2021, p. 232). De tal forma, Marechal Deodoro, Floriano Peixoto e Gabino Besouro, três militares alagoanos enfatizados neste trabalho, se destacaram na Guerra do Paraguai, influenciando na vida política nacional e alagoana após o término do embate. Aos dois primeiros, deve Alagoas a alcunha de “terra dos marechais”.

### **3.1 – Quem foi Gabino Besouro?**

Gabino Suzano de Araújo Besouro nasceu em 22 de junho de 1851 em Penedo, sul de Alagoas, cidade banhada pelo rio São Francisco, oriundo de uma família de poucos recursos. Ficou órfão ainda criança, passando a trabalhar como caixeiro viajante<sup>56</sup> em sua cidade natal, uma das mais prósperas ao sul da então Província.

Em nossa pesquisa, marcada também pelos desdobramentos causados pela crise de COVID-19, não foram encontrados dados sobre a família de Gabino Besouro.

---

<sup>55</sup> A República da Espada compreende o período entre os anos de 1889 e 1894, que correspondem aos governos dos militares alagoanos Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto.

<sup>56</sup> Segundo Mario Augusto da Silva Santos (2009): “a palavra caixeiro viajante designa a categoria profissional ligada às atividades comerciais, no nível do empregado” (p. 25). O autor ainda complementa o uso do termo como “sinônimo de empregados de casas comerciais” (p. 27).

Entretanto, o Almanak do Estado de Alagoas do ano de 1891 menciona como Intendente municipal da cidade Piranhas, sertão alagoano, o Sr. Luís Fernandes de Araújo Besouro. O Diário Oficial da União de 19 de setembro de 1889 cita:

D. Maria Alves Feitosa Besouro, viuva do escripturario da Estrada do Ferro de Paulo Alfonso, Luiz Fernandes de Araujo Besouro Filho, na importancia annual de 3.00\$, e de João Fernandes de Araujo Besouro, filho legitimo do mesmo escripturio, em igual importancia. Meio-soldo e montepio (BRASIL, 1889, p. 18).

Não se localizaram evidências do parentesco de Luís Fernandes de Araújo Besouro, Luís Fernandes de Araújo Besouro Filho e de Maria Alves Feitosa Besouro com Gabino Besouro. Entretanto, pelo sobrenome Besouro ser incomum em Alagoas nas fontes pesquisadas para tal estudo, pode-se deduzir que tal consanguinidade existisse.

Aos 14 anos, vai a Maceió, já capital alagoana, e alista-se no 2º Corpo Provisório de Voluntários da Pátria, que lutou defendendo o Brasil na Guerra do Paraguai. Carvalho (2021, p. 235) apresenta o cenário da criação dos Voluntários da Pátria: “no Brasil, havia dificuldade para formar um exército combativo”. Não foram descobertos registros do alistamento de Besouro, se este ocorreu ou não de modo “voluntário” como destaca o nome do corpo de soldados do exército.

Carvalho (2021) contextualiza o período da guerra como de forte resistência da classe média urbana nacional à convocação de seus filhos para o embate. A solução encontrada pelo governo brasileiro foi, então, alistar negros fugidos, ex-escravos e pessoas sem perspectivas de melhoria de vida. “Mas o exército brasileiro não poderia ser composto apenas por ex-escravos. Para isso, foram criados “Os Voluntários da Pátria”, um corpo de soldados convocados à força” (CARVALHO, 2021, p. 235-236).

Como já apontado, Gabino Besouro era órfão e pobre, e trabalhava como caixeiro em Penedo. Seu alistamento pode ter sido voluntário, dado tais condições de vida, ou de forma forçada, como ocorreu com muitos homens na época. Segundo Edberto Ticianeli (2017), assim ocorreu a atuação de Gabino Besouro no conflito:

No dia 22 de setembro de 1866, o Exército da Tríplice Aliança atacou Fortaleza de Curupaiti. Foi derrotado pelos paraguaios. O jovem Gabino Besouro teve o seu batismo de fogo nesta que foi considerada a maior derrota aliada. Em meados de 1868 voltou a enfrentar fogo inimigo no Chaco, onde foi promovido a sargento por ato

de bravura. O grande feito destes enfrentamentos ocorreu em 25 de julho de 1868, quando o Exército aliado se apossou da Fortaleza de Humaitá. Em dezembro de 1868, voltou a ter participação reconhecida nas batalhas vitoriosas de Assunção, Lomas Valentinas, Desfiladeiro de Sapucaí e Angustura, a famosa “dezembrada”. Foi ferido em um dos combates, o que lhe rendeu o reconhecimento dos superiores, levando-o a ser condecorado com a “Medalha do Mérito Militar”, por “distinção exibida em três combates”. Estava entre os que acompanharam o Conde D’Eu — comandou o Exército aliado a partir de 22 de março de 1869 — na perseguição a López, que havia se refugiado na Cordilheira dos Altos. No final de 1869, quando a guerra já estava no fim, foi promovido a 2º tenente da Artilharia (TICIANELI, 2017).

Os cinco anos em que atuou no conflito<sup>57</sup>, mudaram para sempre a vida de Besouro. Agora com dezenove anos, foi desligado do 2º Corpo de Voluntários da Pátria, como todos os demais alistados, devido ao término da guerra. Todavia, havia tomado gosto pela vida na caserna, como destaca Barros (1970):

Entretanto, com vocação para a carreira das armas, pouco tempo depois engajou-se como soldado raso no mesmo regimento em que outrora servira como oficial. Matriculou-se na Escola Militar em 1871, dois anos mais tarde foi promovido a segundo-tenente de artilharia e graduou-se em engenharia militar. Ocupou os cargos de chefe de gabinete da Engenharia do Exército, comandante da Escola de Estado-Maior e inspetor do Ensino Militar. Foi também propagandista da República (BARROS, 1970).

A vida acadêmica de Gabino Besouro na escola militar inclui uma expulsão no ano de 1875, junto de outros 21 alunos, por enfrentamento das arbitrariedades cometidas por seus superiores, em especial o General Polydoro. Essa saída forçada ocasionou sua suspensão por dois anos da vida militar. O curso de engenharia militar só foi concluído em 1881, aos trinta anos de idade, no Rio Grande do Sul (TICIANELI, 2017).

Em 1881, já formado, foi promovido ao posto de 1º Tenente Militar. Em 1882 foi impedido de realizar matrícula na Escola do Estado Maior, no Rio de Janeiro, pelo então Ministro da Guerra, Carlos Affonso, como represália pelas publicações negativas ao ministro no Jornal Globo, por *Argos*, pseudônimo de Gabino Besouro.

Ticianeli (2017) aponta que “essa mobilização de militares republicanos contra a cúpula do Exército foi um dos primeiros movimentos e ponto de partida para várias

---

<sup>57</sup> A Guerra do Paraguai encerrou-se em 1870.

dissenções que culminaram com o fim da monarquia e a instauração da República”. O autor ainda enfatiza que Besouro era um grande propagandista e entusiasta do republicanismo e advogava o fim do monarquismo no país.

Residindo no Rio Grande do Sul, onde formou-se engenheiro militar, estava ocupando o cargo de Secretário na escola militar desta então província, quando, em 15 de novembro de 1889, adveio a Proclamação da República. A essa altura, já estava casado com Cassiana Azambuja Besouro, com quem teve sua única filha, Anadia de Azambuja Besouro Cintra.

A carreira política de Besouro ganhou impulso com a chegada dos militares ao poder, tanto no Governo Deodoro, quanto no Governo Floriano. No início de 1890,

[...] atendendo ao chamado do ministro da Guerra, Benjamin Constant, foi escolhido para compor a comissão provisória encarregada de elaborar o projeto de reforma da administração militar brasileira, demonstrando que era uma das lideranças dos republicanos. Participava desta comissão quando foi nomeado, sem consulta prévia, para governar o Piauí. A escolha foi de Floriano Peixoto, um dos homens fortes da República. Esteve no Piauí por pouco tempo. Tomou posse em 23 de agosto de 1890. Administrou sem aceitar imposições do Governo Federal e nem das forças políticas locais, desagradando a muitos. Deixou o governo em 19 de outubro de 1890 (TICIANELI, 2017).

Depois de sua passagem pelo Piauí, retorna a Alagoas, se elegendo Deputado Federal no ano de 1891. Foi representante do estado na elaboração da Constituição de 1891, ainda no governo Deodoro, onde pode ser vista sua assinatura como um dos redatores. Como Deputado Federal, teve embates com o grupo de sustentação de Deodoro, com quem rompeu politicamente, aliando-se pouco tempo depois, ao grupo político de Floriano Peixoto, que se tornaria o próximo presidente.

Sobre os primeiros anos da República em Alagoas, Carvalho (2021) assegura que foram marcados pela forte instabilidade política. “Os governadores da Primeira República tinham traços em comuns: a origem social nos estamentos dominantes, o apoio nas oligarquias municipais e seus compromissos com o mundo político conservador” (CARVALHO, 2021, P. 248). Sobre tal afirmação, importante destacar que o vice-governador de Gabino Besouro, o Barão de Traipú, era oriundo de uma oligarquia forte no sul alagoano desde meados do Império.

A proximidade com Floriano Peixoto foi decisiva para sua vitória na eleição indireta para Governador de Alagoas em 24 de abril de 1892. Para isso, renuncia ao

cargo de Deputado Federal pelo mesmo estado. Seu vice é Manuel Gomes Ribeiro, o Barão de Traipú, que o antecedeu no cargo.

**Figura 6 – Marechal Gabino Besouro**



**Fonte:** Escola de Comando e Estado-Maior do Exército – Escola Marechal Castelo Branco.

Uma das primeiras medidas adotadas por Besouro foi a de “declarar nula a nomeação para Juiz de Direito do bacharel Jacintho d’Assumpção Paes de Mendonça, uma das maiores expressões da economia e da política alagoana de então” (TICIANELI, 2017). Jacintho, fez parte do Governo Provisório, que durou de 23 a 28 de novembro de 1891, em substituição à gestão de Pedro Paulino da Fonseca, irmão do Marechal Deodoro, e seu vice, Manoel de Araújo Goes, que havia assumido o cargo de governador com a saída de Pedro Paulino. Tal medida pode ser considerada um indicativo do perfil autoritário de Besouro durante sua gestão no governo alagoano, como será abordado mais à frente.

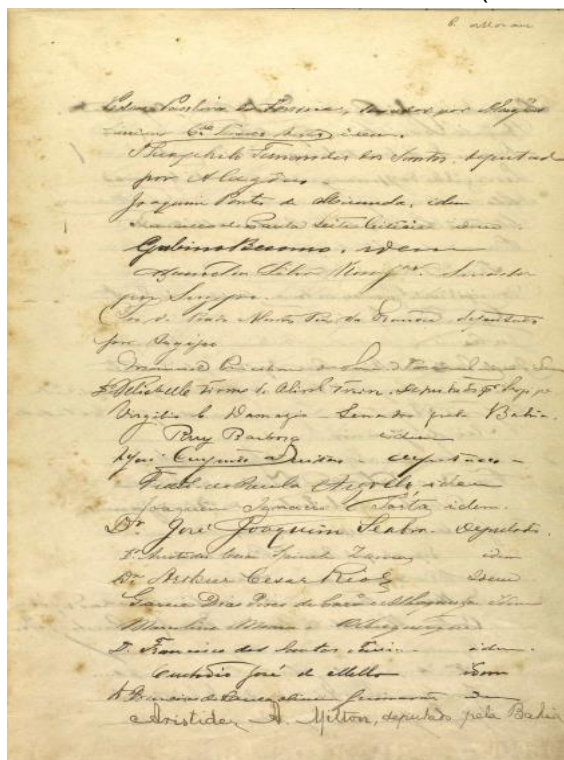
Ticianeli (2017), assevera que “no governo, manteve aceso seu ideário republicano, pregando intransigente combate aos monarquistas. Era duro com os adversários”. Esse forte apelo republicano pode ser evidenciado na mensagem enviada ao Congresso de Alagoas em 20 de abril de 1892, a primeira após sua posse:



Sem preocupações pessoais, sem outra ambição mais do que o desejo de bem servir a Pátria Republicana: sem odios nem afeições extremadas que possam influir sobre os meus actos, eu procurarei sempre inspirar-me nos sãos principios da justiça e da equidade, em uma administração economica e propulsora do desenvolvimento material e em uma politica honesta, larga e desprendida de preconceitos, que reuna, que confraternize toda familia alagoana. E assim, querendo, e agindo sob o mesmo pensamento, muito podemos fazer em prol da nossa terra, destinada pelas suas extraordinárias riquezas naturais e pelo civismo de seus filhos, a ocupar na communhão brasileira uma das mais salientes posições (ALAGOAS, 1892b, p. 03).

Esse trecho da fala de Besouro deixa claro o viés desenvolvimentista econômico que iria implementar em seu governo. É bem verdade que muitos investimentos já estavam em andamento, como a primeira usina de açúcar de Alagoas, a Brasileiro, na cidade de Atalaia, que entrou em funcionamento três meses antes da posse de Besouro, fato que modificou a economia canavieira alagoana a partir de então.

**Figura 7** – Página 33 da Constituição de 1891, com a assinatura de Gabino Besouro (sétima linha)



Fonte: Câmara dos Deputados

Sobre a Usina Brasileiro, Vandete Pacheco Cavalcante (1980) destaca que “a sua primeira moagem se deu a 18 de janeiro de 1892, debaixo de grande regozijo para

uns e tristezas para outros – os Senhores de Engenhos – que viram ruir de repente o seu poderio, tornando-se destarte, simples fornecedores” (CAVALCANTE, 1980, p. 97). Seu funcionamento representou uma revolução na produção açucareira, considerando que até então o açúcar era produzido nos engenhos banguês, remanescentes dos séculos XVII e XVIII, muitos ainda movidos a tração animal.

Carvalho (2001, p. 16) ressalta que o surgimento das usinas “oferecia maior rendimento industrial e capacidade para introduzir algumas inovações como a irrigação, seleção de mudas e novos processos de trabalho”. O surgimento de novas usinas açucareiras foi forte no Governo Besouro. Em 1894, último ano à frente do governo estadual, foram inauguradas mais três usinas: Central Leão, Serra Grande e Cansanção de Sinimbu.

Nesse momento, o segundo principal produto agrícola alagoano era o algodão. Se o açúcar permitiu o surgimento das modernas usinas no período republicano, em especial no governo Besouro, nesse momento surgem também novas fábricas têxteis em Alagoas.

Em 1892 foi fundada, no município de Pilar, a Fábrica Pilarense, da Companhia Pilarense de Fiação e Tecidos, cuja inauguração ocorreu em 1893. A ela, veio se juntar no cenário têxtil crescente a Fábrica Progresso, construída pela Companhia Alagoana de Fiação e Tecidos, organizada em 30 de setembro de 1892, mas cujo funcionamento data de novembro de 1893. O período correspondente à instalação destas novas indústrias têxteis em Alagoas coincide com o chamado “primeiro surto industrial brasileiro”, ocorrido entre os anos de 1885 e 1895. (TRAJETÓRIA DA INDÚSTRIA EM ALAGOAS: 1850/2017, 2018, p. 43-44).

A busca por investimentos privados para construção de fábricas foi enaltecida por Besouro na mensagem enviada ao Senado de Alagoas em 15 de abril de 1893, ao mesmo tempo que defendia a vinda de imigrantes para o estado:

Congratulo-me comvosco pelo desenvolvimento industrial que se tem operado ultimamente no Estado, com a fundação de fabricas de tecidos em Penedo, União, Cachoeira e Pilar, além das já existentes na Cachoeira e em Fernão Velho. Essa manifestação da actividade industrial é imprescindivel ser secundada por um trabalho proveitoso de fomento da immigração e colonização (ALAGOAS, 1893, p. 08).

Sobre as políticas imigratórias implementadas no país durante os primeiros anos

de República, importante destacar que a Constituição de 1891, da qual Gabino Besouro havia sido um dos redatores, estabelecia no Artigo 72 que “ a Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no paiz a inviolabilidade dos direitos concernentes á liberdade, á segurança individual e á propriedade”, e no § 10 do mesmo artigo, assegurava que “em tempo de paz qualquer pessoa pode entrar no território nacional ou dele sair com a sua fortuna e bens, quando e como lhe convier, independentemente de passaporte”.

Luiz Rosado Costa, José Eduardo Melo de Souza e Livia Cristina dos Anjos Barros (2019), recordam que “dos imigrantes que chegaram ao Brasil, grande parte participou da incipiente industrialização brasileira, como operários em um contexto de elevada exploração e pouca proteção ao trabalho” (COSTA; SOUZA; BARROS, 2019, p. 174). Não há, entretanto, evidências de que Alagoas tenha recebido imigrantes estrangeiros, como ocorreu em outros estados brasileiros, destaque no período para os do Sul e Sudeste.

O surgimento dessas indústrias durante o governo Besouro está inserido numa política nacional de facilidade de crédito para fomentar a indústria nacional, adotada por Floriano Peixoto. Tal artifício tinha o objetivo de descentralizar a industrialização pelo território nacional, como assevera Saes (2005):

Floriano decretará, em 17 de dezembro de 1892, a fusão do Banco do Brasil e do Banco da República num novo Banco da República do Brasil, o único com o privilegio de emitir dinheiro e que, embora permanecendo privado, terá seu presidente, seu vice-presidente e um de seus sete diretores nomeados pelo governo (que ainda terá o poder de veto sobre todas as suas decisões e que exigirá que dois terços dos industriais beneficiados por essa política de fornecimento de crédito tenham suas fábricas fora da Capital Federal) (SAES, 2005, p. 89).

Diferente da Usina Brasileiro, de propriedade de um grupo francês, as usinas inauguradas na gestão Besouro tinham como proprietários antigos banguzeiros alagoanos e pernambucanos. As fábricas têxteis inauguradas nesse período, pertenciam a empresários alagoanos e cariocas.

Outra característica marcante do Governo Besouro foi a construção de obras públicas, com destaque para o Palácio do Governo, batizado de Palácio Floriano Peixoto, autorizado pela Lei nº 30, de 26 de maio de 1893, “cuja pedra fundamental foi lançada no dia 14 de setembro, com o projeto arquitetônico e execução sob

a responsabilidade do engenheiro militar alagoano Carlos Jorge Calheiros de Lima, na administração do Dr. Gabino Suzano de Araújo Besouro” (SANT’ANA, 2002, p. 15).

**Figura 8** – Sede própria do Liceu Alagoano, obra retomada na gestão de Gabino Besouro (1892-1894) e concluída em 1898



**Fonte:** Ticianeli (2016). Disponível em: <https://www.historiadealagoas.com.br/historia-do-liceu-alagoano-o-colegio-estadual-de-alagoas.html>. Acesso em 01 Mar. 2022.

Outras obras públicas importantes foram executadas na capital como a construção de um novo cemitério, a canalização de riachos, a realização de aterros e a remoção do matadouro para local mais distante. Essas ações são citadas na mensagem enviada por Besouro ao Senado de Alagoas em 15 de abril de 1893.

Foi durante seu governo que rede ferroviária alagoana se conecta com a de Pernambuco, facilitando o deslocamento de pessoas e o fluxo de mercadorias. Até então, o percurso Maceió-Recife era feito por cabotagem. A Estrada de Ferro Sul de Pernambuco teve trajetória “direcionada a Alagoas, aonde chegou em 1894, se entroncando com a Estrada de Ferro Central de Alagoas em Imperatriz (atual União dos Palmares)” (FINGER, 2013, p. 58).

A ligação ferroviária entre os dois estados estava paralisada há alguns anos, com as obras “sendo retomadas apenas no final da década de 1880, após o resgate pelo Governo e a criação de uma empresa estatal especificamente com esse fim” (FINGER, 2013, p. 58). Esse fato pode ser um indicativo da influência que Besouro possuía junto ao governo federal, considerando que a obra foi uma concessão pública, retomada no início de seu governo e concluída no último ano desse, com trajeto alterado para facilitar a ligação entre os dois estados.

Gabino Besouro foi responsável também pela criação da Junta Comercial<sup>58</sup>, o que já havia defendido na mensagem enviada ao Senado de Alagoas em 15 de abril de 1893: “já é tempo de tratar-se da confecção do nosso código do processo bem como da criação de uma Junta Comercial, pois que ainda está o nosso comércio sujeito à jurisdição do Recife” (ALAGOAS, 1893, p. 06). Também criou o Tribunal de Justiça, nomeando os primeiros desembargadores para o órgão judiciário<sup>59</sup>.

Costa (1983), resume assim as gestões dos primeiros governadores alagoanos no período republicano:

As ações governamentais destinavam-se sempre a pequenas obras de engenharia: melhoramento de praças, reformas ou construção de prédios administrativos e de escolas primárias, trechos de estrada de barro, algumas pontes sobre rios e riachos, açudes e medidas fiscais, sempre dirigidas aos setores econômicos mais fortes, como o açúcar e o algodão (COSTA, 1983, p. 167).

Muitas obras e investimentos realizados em sua gestão beneficiavam a elite alagoana. Carvalho (2021, p. 250) recorda que “Gabino Besouro assumiu com muitas expectativas” e que, assim como os governadores republicanos que o antecederam, tinha “o apoio nas oligarquias municipais” (CARVALHO, p. 248), ligadas ao algodão e, principalmente, à cana-de-açúcar, ainda o principal produto econômico alagoano. O surgimento de novas usinas de açúcar e de fábricas têxteis favoreceu as elites econômicas ligadas a tais setores.

Na Instrução Pública, o governo Besouro apresentou algumas ações importantes. Em mensagem enviada ao Congresso de Alagoas em 20 de abril de 1892, ele destacou a necessidade de organização administrativa e legal do estado:

---

<sup>58</sup> De acordo com Barros (2005, p. 786), a Junta Comercial de Alagoas foi “criada pela Lei 28, de 26/05/1893, apresentada pelo deputado estadual José Fernando Barros e sancionada pelo governador Gabino Besouro. Em 18 de agosto do mesmo ano, o português José Antônio Teixeira de Barros seria nomeado como primeiro presidente da instituição”.

<sup>59</sup> Segundo o site do Tribunal de Justiça de Alagoas, o órgão surgiu a partir da Lei de Organização Judiciária da Justiça do Estado, estabelecida em 12 de maio de 1892. Em 18 de junho do mesmo ano, o então governador do Estado Gabino Besouro nomeou pela ordem de antiguidade cinco juizes denominados de desembargadores. Adalberto Elpídio de Albuquerque Figueiredo, Luiz Monteiro de Amorim Lima, Frederico Ferreira França, Manoel Fernando de Araújo Jorge e Tibúrcio Valeriano da Rocha Lins figuraram como os primeiros desembargadores a compor o Tribunal Superior do Estado, instalado provisoriamente, no dia 1º de julho de 1892, em uma das salas do Palácio do Governo, situado na atual Rua do Comércio, no Centro de Maceió (Disponível em: [https://www.tjal.jus.br/index.php?pag=Institucional\\_historico\\_origens](https://www.tjal.jus.br/index.php?pag=Institucional_historico_origens) . Acesso em 04 mar. 2022).

Não ignore as condições em que se acha o Estado, e nem é preciso rememorar aqui as lutas civicas que sustentastes para vel-o definitivamente organizado. Tendo sido promulgada apenas a sua Constituição, faltam-lhe absolutamente todas as outras leis complementares à sua organização autonómica. (ALAGOAS, 1892b, p. 04).

Foi nessa conjuntura que Besouro publicou, em 09 de dezembro de 1892, o Decreto nº 12, regulamentando a instrução pública alagoana. No ano seguinte, em nova mensagem enviada ao Senado de Alagoas em 15 de abril de 1893, ele enalteceu a publicação da legislação:

A instrução pública foi reorganizada segundo as bases da lei de 25 de Maio<sup>60</sup> do ano transacto e pelo respectivo regulamento, expedido a 9 de Dezembro. Evidenciares que tanto quanto foi permitido pelas circunstancias do Estado se adaptou a reforma aos moldes do ensino secundário federal.

Teve ella começo de execução este anno e só a pratica poderá salientar mais tarde suas vantagens, defeitos e lacunas.

O Governo Federal já tornou validos os exames do Lyceu Alagoano para a matricula dos cursos superiores da Republica.

É de toda conveniencia que a Directoria do Lyceu passe a ser exercida por pessoa estranha ao magisterio.

Iniciada a execução da reforma, passou a cargo dos municípios a instrução primaria, na forma da lei, sendo ainda cedo para se conhecer si houve ou não vantagem na entrega daquelle importante serviço ao Governo Municipal. (ALAGOAS, 1893, p. 05).

Trataremos mais adiante dos aspectos normativos do Decreto nº 12, de 09 de dezembro de 1892, mas chama a atenção neste trecho da mensagem de Gabino Besouro dois aspectos importantes: o cargo de Diretor do Liceu que passaria a ser exercido por “pessoa estranha ao magistério” e o ensino primário ficando a cargo dos municípios. Segundo o Almanak do Estado de Alagoas do ano de 1894, nesse ano foi o “Director Francisco Domingues da Silva exonerado; nomeado o Dr. Pedro Nolasco Buarque de Gusmão<sup>61</sup>” (p. 424).

Sobre esse último aspecto, Carvalho (2021, p. 248) enfatiza que, nos primeiros

<sup>60</sup> Costa (2011, p. 193), destaca que a referida lei “autoriza o Governador a reorganizar a instrução pública e dá outras providencias relativas ao assunto”. Foi respaldado por tal lei, publicada antes de sua posse como governador, que Gabino Besouro publica o Decreto nº 12, em 09 de dezembro de 1892, reorganizando a instrução pública em Alagoas.

<sup>61</sup> Não foram obtidas informações biográficas mais aprofundadas sobre Pedro Nolasco Buarque de Gusmão. Barros (2005, p. 51) destaca apenas que “nasceu em São Luiz do Quitunde e foi um dos fundadores da Revista do Norte”. No Almanak do Estado de Alagoas do ano de 1894 (p. 129), seu nome é citado na relação de médicos de Maceió do mesmo ano. Foi ainda Deputado Provincial entre 1888-1889, pelo Partido Liberal.

anos da República, os governadores alagoanos “exerciam o cargo sem recursos orçamentários próprios, o que limitava a ação estadual, vivendo na dependência do principal recurso de caixa, o oscilante imposto sobre exportações”. Se era essa a situação do orçamento estadual, é de se supor que os orçamentos dos municípios fossem ainda mais limitados, dificultando a ampliação de vagas no ensino primário.

Ainda falando sobre o Liceu Alagoano, foi na gestão Besouro que a instituição retomou a conclusão da obra de seu prédio próprio, em 1892, já que desde sua criação, funcionava em sedes alugadas. Besouro mandou iniciar a reforma do prédio onde deveria funcionar o Liceu, adquirido pelo estado poucos anos antes, mas ainda inacabado. Ganharia finalmente prédio próprio a instituição, mais de quarenta anos após ter iniciado seu funcionamento.

O governador Gabino Besouro, por decreto n. 69, de 19 de dezembro daquele ano, aprovou o contrato para a conclusão das obras, na importância de 20:880\$000, sendo contratante José de Aguiar Paes Barreto. Aceitou êste tôdas as condições exigidas e organizadas pelo Engenheiro Carlos Jorge Calheiros de Lima. O praso da conclusão dos trabalhos fôra de seis meses, a contar do início, que se verificou oito dias depois da assinatura do contrato (DUARTE, 1960, p. 120).

Entretanto, Santos (2018) afirma que o funcionamento do Liceu neste prédio só ocorreu em 1898, quando o governador era Manuel José Duarte, médico e professor do Liceu. Não se encontrou nenhuma referência acerca do atraso na reforma, desde sua retomada (1892) e o efetivo funcionamento do Liceu no edifício (1898). Supõe-se que devido às condições orçamentárias escassas do governo alagoano (fato já abordado neste estudo) e ao grande número de obras públicas iniciadas por Besouro, não tenha sido possível a conclusão em seis meses, como estabelecido em contrato, por falta de recursos.

Na mensagem enviada ao Congresso Alagoano em 15 de abril de 1894, poucos meses antes do fim de sua gestão à frente do governo estadual, Besouro enaltece as realizações e os avanços na instrução pública que compreendia ter realizado em seu governo.

Vae produzindo melhores resultados a reforma da instrucção publica. Os ultimos exames feitos no Lyceu Alagoano são uma prova disto. O ensino está mais methodisado e a frequencia e applicação dos alumnos têm-se tornado muito mais regular do que em annos anteriores. Não

desconheceis o quanto era urgente uma reforma e providencias outras, que levantassem o nivel da instrucção publica no Estado (ALAGOAS, 1894, p. 08).

Na mesma mensagem, Besouro lamenta não poder apresentar ao congresso, bons resultados no ensino primário, este a cargo dos municípios a partir da publicação do Decreto nº 12, de 09 de dezembro de 1892. “Não me parece que possa dar resultados correspondentes o ensino primario a cargo dos municipios, alguns dos quaes ainda são, para esse fim, subvencionados pelos cofres do Estado” (ALAGOAS, 1894, p. 08).

Apesar de Besouro enaltecer os avanços na instrução pública advindos da publicação do Decreto nº 12, assim como seu reconhecimento de que o ensino primário não tivesse avançado (agora sob responsabilidade dos municípios) na mensagem enviada ao Congresso Alagoano em 15 de abril de 1894, o governador não apresenta (no documento), dados que sustentem tais afirmações.

Burke (2005, p. 134) nos ajuda na compreensão de tal fonte quando afirma que “política e cultura estão ligadas de mais de um modo”. As mensagens enviadas ao Congresso Alagoano por Gabino Besouro nos anos de 1892, 1893 e 1894 eram documentos redigidos pelo chefe do governo estadual, direcionado aos congressistas do parlamento alagoano da época, sendo, portando, inseridas diretamente num contexto político. Dito isso, Burke (2005) apresenta-nos o conceito de cultura política, inserida na história cultural, que nos auxilia na análise dessas cartas.

“O conceito de “cultura política” é uma expressão da necessidade de ligar os dois domínios, focalizando as atitudes ou noções políticas de diferentes grupos e as maneiras pelas quais essas atitudes são instiladas” (BURKE, 2005, p. 135-136). De tal modo, as mensagens enviadas ao Congresso Alagoano por Gabino Besouro nos anos de 1892, 1893 e 1894, apesar de fontes importantes para construção deste trabalho, precisam ser ponderadas, tendo em vista que nem sempre apresentam dados (que noutras fontes não foram encontrados, não existem ou quando encontradas, contradizem a fala do Governador) que atestem suas afirmações.

Besouro havia assumido o governo de Alagoas em oposição ao grupo de Deodoro, com apoio de Floriano Peixoto. O governo Besouro foi caracterizado pelo perfil autoritário do mandatário do estado num período de embates entre o grupo político ligado a Deodoro e o de Peixoto, que havia apadrinhado sua eleição para o



governo de Alagoas.

Bom administrador, embora mau político, envolveu-se muito cedo Gabino Besouro nas malhas terríveis da política, e esta anulou sua ação administrativa e seus planos de governo, impopularizando o governante e aniquilando o administrador. Desviando-se do campo administrativo e da orientação com que procurou dar juridicamente corpo e vida ao Estado, através de farta legislação daquele período inicial da nossa vida republicana, resvalou para a prepotência e o arbítrio. Liquidou-o a política (DUARTE, 1960, p. 73).

De perfil intransigente, assim também é caracterizado Gabino Besouro por Verçosa (2015), ao narrar um dos vários embates que teve com grupos oposicionistas:

Em 1893, o Governador Besouro, por divergências políticas com os poderosos locais consegue, através de ato legislativo, mudar a sede do Município de Água Branca, no sertão, para o povoado Várzea do Pico, trocando o nome deste para Capiá. O ato só será desfeito dois anos depois, tendo sido derrubado o governador (VERÇOSA, 2015, p. 101).

Esse aspecto de Besouro, ainda gerou outra comparação do pesquisador, quando Euclides Malta<sup>62</sup>, em 1904, toma “emprestado de Gabino Besouro o exemplo proverbial demonstração de força, deslocando sedes de Municípios a seu talante<sup>63</sup>” (VERÇOSA, 2015, p. 103). Essa comparação pode ser um indicativo de como ficaram marcados os três anos de Besouro como Governador de Alagoas.

Gabino Besouro ainda teve desentendimentos com seu vice, o Barão de Traipu. Esse acontecimento é abordado por Moreno Brandão (1909):

No meio dos afovorosos deveres que lhe cumpria desempenhar para fazer a organização constitucional de Alagoas, entregue aos múltiplos misteres de sua administração, desaveiu-se o dr. Gabino Besouro com o Barão de Traipu e mais tarde com Floriano Peixoto, que o apresentara ao Estado, patrocinando-lhe as justas aspirações, e do qual era tão amigo, que se recusara a mandar proceder a eleição para preenchimento da vaga de senador pelo facto de ter o mesmo marechal Floriano, dada a deposição de Deodoro da Fonseca, tomado conta da presidência da República. Incapaz de transgredir ou ceder s. exc.

---

<sup>62</sup> Euclides Vieira Malta governou Alagoas por duas vezes, de 12 de junho de 1900 a 12 de junho de 1903, e 12 de junho de 1906 a 3 de junho de 1909. Casado com a filha do Barão de Traipú, foi sucedido no governo por João Paulo Vieira Malta, seu irmão. O clã governou o estado por quase 10 anos.

<sup>63</sup> Verçosa (2015) refere-se a dois acontecimentos: em 1904, Euclides Malta transfere a sede da cidade de Parayba (atual Capela), para Cajueiro, alterando o nome da cidade para Euclides Malta, em sua homenagem. Já em 1908, passa a cidade de Pão de Açúcar para jurisdição de Mata Grande, terra natal do clã Malta. Os atos só foram revogados quando a oligarquia dos Malta deixou o poder.

resistiu, demasiando-se em medidas de repressão contra os seus inimigos, muitos dos quaes, foram desfeiteados em plena rua (BRANDÃO, 1909, p. 114).

Além do perfil pouco democrático, o rompimento político de Besouro com seu vice colaborou para acelerar sua queda, como destaca Carvalho (2021, p. 251): “ficou fragilizado pelo seu estilo autoritário, pelo movimento de oposição organizado pelo seu vice, e pelas hostilidades de Floriano, que passou a apoiar a sua substituição”. A partir de então, vários eventos foram desgastando a imagem do governador.

Ticianeli (2017) destaca que Floriano Peixoto passou a hostilizá-lo de forma pública. Seus adversários locais incitaram uma série de distúrbios, inclusive, nos quartéis de polícia. A situação foi ficando cada vez mais insustentável para Besouro, até que houve a tentativa de derrubá-lo do cargo, em julho de 1894:

Depois do ambiente de terror criado em Maceió por vários dias, na madrugada de 16 de julho de 1894, o Palácio foi cercado por soldados do Exército. Com a guarda do governo abandonando seus postos, Gabino Besouro teve que fugir utilizando um buraco aberto no muro dos fundos da sede do governo, para dar acesso a ele e a sua família à residência do amigo, tenente-coronel Emídio Dantas Barreto, que ficava na Praça D. Pedro II. Antes de abandonar o governo, Gabino Besouro passou o cargo para o coronel da Guarda Nacional, Macário das Chagas Rocha Lessa, presidente da Câmara dos Deputados. Sua deposição foi oficializada pelo Supremo Tribunal Federal como sendo o fim do seu mandato (TICIANELI, 2017).

Os últimos dias do seu governo, foram marcados por novas crises e embates. No dia 16 de julho de 1894, entrega o cargo ao Presidente da Câmara, Macário das Chagas Rocha Lessa. Uma junta governou o estado até a eleição do Barão de Traipu, em 16 de setembro (emancipação política de Pernambuco), e sua posse, em 17 de outubro do mesmo ano. Seu vice foi José Vieira Peixoto, primo de Floriano.

Diferente da formação acadêmica que possuía Besouro, Traipú “semianalfabeto, era um representante das forças sertanejas, em aliança com as oligarquias da zona canavieira, conhecido por ter mantido título nobiliárquico mesmo durante a administração republicana” (CARVALHO, 2021, p. 251).

A instabilidade política não foi uma exclusividade de Alagoas. Diego Mota Vieira, Leonor Moreira Câmara e Ricardo Corrêa Gomes (2014) nos recordam que os primeiros anos republicanos no país foram caracterizados pelas crises nos estados,

amplificadas pela não estruturação de instituições republicanas, como o judiciário, por exemplo. “Após o golpe republicano em 1889, a primeira década do novo regime é reconhecida como a década do caos, ou como anos entrópicos” (VIEIRA; CÂMARA; GOMES, 2014, p. 534). Colaboraram com tal afirmação, por exemplo, a Revolta Federalista<sup>64</sup> em 1893, no Rio Grande do Sul, entre outras crises políticas ocorridas no país entre os anos dos governos de Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto.

O Executivo não conseguiu intervir com sucesso nos estados, impossibilitando a formação de atores coletivos dotados de alguma identidade política mais permanente. Havia ainda oposição entre militares e civis, entre militares jacobinos e legalistas, entre Exército e Marinha e entre federalistas e hiperfederalistas (VIEIRA; CÂMARA; GOMES, 2014, p. 536-537).

Inserido nesse cenário nacional dos primeiros anos da República, é que Gabino Besouro faz um governo de oitocentos e treze dias em Alagoas, caracterizados pelo alinhamento com políticas direcionadas pelo Governo Federal, chefiado por Floriano Peixoto, cujo apoio foi essencial para sua chegada ao cargo, e embates com oligarquias e grupos opositores locais, inclusive com seu vice-governador. Sua personalidade, compreendida por alguns pesquisadores como autoritária, é mais destacada do que suas realizações, como, por exemplo, a tentativa de normatizar o aparato estatal alagoano no novo regime político.

Após sair do governo alagoano, Besouro retorna ao Rio Grande do Sul, com passagem também pelo Rio de Janeiro, sempre exercendo funções em escolas militares desses estados. Em 1906 concorre ao cargo de governador de Alagoas, perdendo o pleito para Euclides Malta “por larga margem de votos” (TICIANELI, 2017). Ainda disputou o cargo em 1917, perdendo neste ano para Fernandes Lima. Nesse intervalo, foi prefeito do Departamento do Alto Acre. Sobre a eleição de 1917, Ticianeli (2017) afirma que:

Após esta derrota, Gabino Besouro voltou a morar no Rio de Janeiro e seu nome somente reapareceu nos jornais como um dos membros do Círculo dos Oficiais Reformados do Exército e da Armada. Faleceu na madrugada de 21 de janeiro de 1930, em Copacabana, no

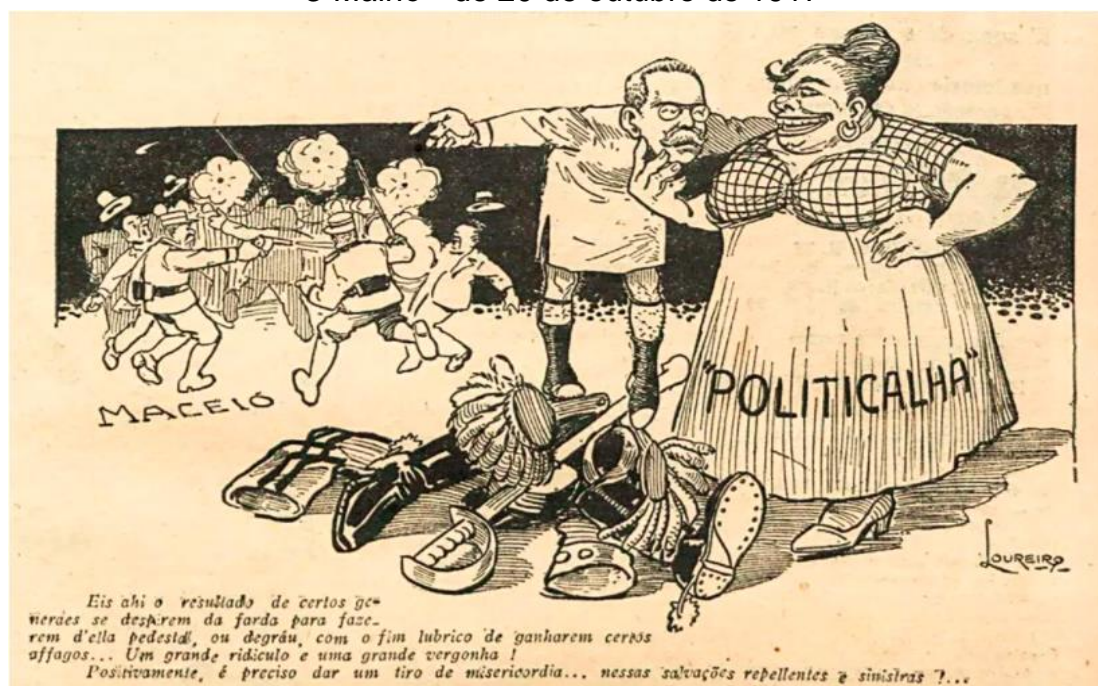
---

<sup>64</sup> Sobre a Revolta Federalista, ler: SÊGA, Rafael Augustus. Revolução Federalista, 110 anos. **Revista História & Perspectivas**, [S. l.], v. 1, n. 2930, 2009. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/19148> . Acesso em: 6 mar. 2022

Rio de Janeiro. Viveu seus últimos momentos praticando o vegetarianismo (TICIANELI, 2017).

O perfil beligerante de Besouro quando à frente do governo alagoano, foi descrito por Brandão (1909, p. 114-115) como de “grande operosidade, contrastada por uma ferrenha e importuna rigidez, que devia terminar logicamente no que terminou”. Duarte (1960) enaltece o perfil administrativo do governador. Entretanto, lamenta que “os seus desacêrtos políticos, os seus ímpetos e violências não lhe permitiram executar a obra que planejara, à frente dos destinos do Estado, que era também sua terra natal (DUARTE, 1961, p. 73).

**Figura 9** – Charge sobre Gabino Besouro publicada em *O Malho*<sup>65</sup> de 20 de outubro de 1917



Fonte: Ticianeli (2017). Disponível em: <https://www.historiadealagoas.com.br/marechal-gabino-besouro-um-linha-dura-na-politica-alagoana.html> . Acesso em 05 Mar. 2022.

A gestão de Besouro (24 de abril de 1892 a 16 de julho de 1894) pode ser caracterizada pela tentativa de normatizar o serviço público (a publicação do Decreto nº 12 é um exemplo disso), estruturar os três poderes (a nomeação para o Tribunal de Justiça, a construção do palácio do governo), fortalecer o investimento privado e estimular obras de infraestrutura (perfil modernizador, positivista), e o setor industrial,

<sup>65</sup> *O Malho* era uma revista ilustrada do Rio de Janeiro que se destaca pelas sátiras de cunho político.

até então incipiente, e o comercial (criação da Junta Comercial). Apesar de tais realizações, ficaram mais evidente como marcas de seu governo, as crises políticas e as ações autoritárias do governador.

O Decreto nº 12, de 09 de dezembro de 1892 pode ser compreendido como a normatização da instrução pública alagoana proposta por Gabino Besouro. A lei de nº 26, de 25 de maio de 1892 assegurava a legalidade para que o governador reorganizasse a instrução pública, bem como outros aspectos relacionados a ela. Duarte (1961) ressalta a importância do documento para instrução pública alagoana:

Não se pode, porém, deixar de reconhecer que o Regulamento em apreço foi fruto de metucioso estudo, de inteligente enquadramento das disposições contidas na legislação federal na espécie, nunca porém uma cópia servil de diploma semelhante, aplicado às condições de nosso meio (DUARTE, 1961, p. 74).

Suas 45 páginas, seis títulos<sup>66</sup> (do ensino público, do ensino primário, do ensino secundário, do pessoal docente, do pessoal administrativo, e disposições gerais), divididas em vários capítulos cada, e duzentos e sessenta e sete artigos trouxeram novos elementos à instrução pública de Alagoas, sendo agora mais bem estudados, após a compreensão de todo contexto político, econômico e social nas esferas nacional e local, que influenciaram na elaboração desse documento.

### **3.2 – O ensino primário e o secundário no Decreto nº 12, de 09/12/1892**

Antes de prosseguirmos com a análise do Decreto nº 12, é importante conhecer qual era o cenário encontrado em Alagoas nos anos que antecedem a sua publicação, para os ensinos primário e secundário.

Danielle Fernanda Lopes Matheus Dias, et al. (2021) nos proporcionam um relato da diretora do Atheneu Alagoano, a Sra. Maria Lucia de Almeida Romariz, de 24 de maio de 1884, publicado no Diário das Alagoas, em que afirma:

O art. 179 § 32 da nossa lei fundamental garante a todos os cidadãos instrução primaria gratuita, más até hoje o governo, por mais que tenha feito, ainda não pôde cumprir a promessa daquelle art., e necessariamente a iniciativa particular em semelhante ramo dos

---

<sup>66</sup> O Decreto nº 12 não aborda sobre o ensino infantil. Portanto, este não será discutido a partir desta parte do estudo.

públicos negocios não é para desprezar, uma vez que vem-lhe como um bom e poderoso auxiliar para conseguir-se o desejado fim (DIAS, et al. 2021, p. 138).

O relato de Maria Lucia de Almeida Romariz pode ser compreendido a partir dos dados apresentados por Costa (2011). O autor afirma que cinco anos depois, em 1889, Alagoas possuía 184 escolas primárias, totalizando 6.458 alunos, para uma população em idade escolar de 120.000<sup>67</sup>, mesmo número (de escolas e alunos) apresentado por ele um ano antes, o que pode indicar que não ocorreu atualização dos dados na época.

O Almanak do Estado de Alagoas para o ano de 1891 (p. 164-165) expõe o seguinte número de professores da cidade de Maceió neste ano, em tais distritos maceioenses: Maceió: 05 para turmas de sexo masculino, 08 para turmas de sexo feminino e 02 mistas, totalizando 15 professores; Jaraguá: 03 para turmas do sexo masculino e 03 para turmas do sexo feminino; Bebedouro: 01 para turmas do sexo masculino e 01 para turmas do sexo feminino; Poço: 01 para turmas do sexo masculino e 01 para turmas do sexo feminino; Mutange, Mangabeiras, Pontal da Barra, Trapiche da Barra, Chã de Bebedouro, Rego da Mata, Cruz das Almas, Riacho Doce e Ipioca com 01 professor para turma mista cada (09 professores nestas localidades), totalizando 34 professores (número que aumentou para 51 em 1894 segundo a mesma publicação deste ano).

**Tabela 4 – Dados gerais da educação das Alagoas em 1888**

<b>Tipo de Escola</b>	<b>Nº de Escolas</b>	<b>Nº de Alunos</b>
Assistênciais	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
<b>TOTAL</b>	<b>216</b>	<b>8.850</b>

**Fonte:** Craveiro Costa (1931), citado por Verçosa (2015, p. 94)

A existência de cinco colégios para instrução primária e secundária em Maceió é citada no Almanak do Estado de Alagoas para o ano de 1891, sendo para o sexo masculino: “Dous de Outubro”, “José estavão” e “S. Domingos” (p. 168-169), e para o

<sup>67</sup> Ver Tabela 03 (página 87).

sexo feminino: “Oito de Janeiro” e “Victoria” (p. 168). Ainda relata o nome de cinco professores particulares de instrução primária e secundária superior, sendo que quatro “lecionam em suas casas e também nas dos alunos” (p. 168), e de duas escolas particulares de instrução primária.

**Tabela 5 – População do estado de Alagoas recenseada em 31 de dezembro de 1890**

Agua Branca	6.968
Alagoas	12.220
Anadia	24.293
Atalaia	28.420
Bello Monte	2.034
Camaragibe	22.696
Coruripe	11.958
Maceió (Capital)	31.498
Maragogy	18.524
Muricy	25.039
Palmeira	15.910
Pão de Assucar	11.848
Parahyba	16.409
Paulo-Affonso	8.072
Penedo	12.421
Piassabussú	6.425
Pilar	13.348
Piranhas	3.497
Porto Calvo	28.403
Porto de Pedras	9.065
Porto Readl do Coilegio	7.494
Sant’Anna do Ipanema	10.525
Santa Luzia do Norte	12.924
S. Braz	9.373
S. José da Lage	15.425
S. Luiz do Quitunde	16.790
S. Miguel dos Campos	19.991
Traipú	11.178
Triumpho	7.654
União	27.664
Victoria	11.984
Viçosa	35.643
<b>População do estado</b>	<b>511.440</b>

Fonte: Almanak do Estado de Alagoas para o ano de 1894 (p. 65)

**Quadro 1 –** Quantitativo de cadeiras primárias e secundárias em Alagoas, por cidade, de acordo com o Almanak do Estado de Alagoas do ano de 1891<sup>68</sup>

Município	Quantidade de cadeiras primárias	Quantidade de cadeiras secundárias	Observação	Páginas de citação no Almanak 1891
Água Branca	02	sem dados	---	387
Anadia	02	sem dados	---	400
Atalaia	05	sem dados	---	235
Belo Monte	03	sem dados	---	411-412
Coruripe	03	sem dados	---	419
Limoeiro	04	sem dados	---	429
Maragogi	04	sem dados	01 internato	442
Murici	08	sem dados	---	455
Palmeira dos Índios	05	sem dados	---	252
Pão de Açúcar	04	sem dados	---	266
Passo de Camaragibe	06	sem dados	---	
Paraíba	03	sem dados	---	466
Paulo Afonso	02	sem dados	---	472
Penedo	08	02	Existência de 01 colégio de educação para meninos, externatos para ambos os sexos (sem quantificá-los), e 01 escola noturna para artistas, mantida pela Aliança Artística	297 e 303
Piaçabuçu	02	sem dados	---	481
Pilar	11	02	Existência de 07 cadeiras primárias custeadas pelo estado, e 01 vinculada ao Clube Federal Republicano dos Artistas. Cadeiras secundárias privadas	323-324
Piranhas	03	sem dados	---	494
Porto Calvo	06	sem dados	---	345
Porto de Pedras	04	sem dados	---	503
Porto Real do Colégio	01	sem dados	---	511
Poxim	01	sem dados	---	519
Santana do Ipanema	03	sem dados	---	523
Santa Luzia do Norte	06	sem dados	---	536
São Braz	04	sem dados	---	547
São José da Lage	03	sem dados	---	553
São Luiz do Quitunde	04	sem dados	---	565
S. Miguel dos Campos	08	sem dados	---	364
Traipu	02	sem dados	---	575
Triunfo	03	sem dados	---	584
União	08	sem dados	---	379
Vitória	03	sem dados	---	591
Viçosa	03	sem dados	---	601
<b>TOTAL</b>	<b>134</b>	<b>04</b>	---	---

Fonte: Almanak do Estado de Alagoas para o ano de 1891

<sup>68</sup> Quadro elaborado pelo autor.



Esta fonte, contudo, não oferece informações, atualizadas para o ano de 1891, da população alagoana e de seus municípios, citando dados do Censo de 1872, realizado ainda no Império. Assim, não é possível comparar o número de professores primários públicos em Maceió em 1891, um ano antes da publicação do Decreto nº 12, com o número de habitantes da cidade. Os dados da população alagoana referentes ao ano de 1890 foram publicados apenas no Almanak do Estado de Alagoas para o ano de 1894, três anos depois, possuindo Maceió 31.498 habitantes em 1890.

Como já foi mencionado, o Governador Gabino Besouro lamentava, em mensagem enviada ao congresso alagoano em 1894, esse nível de ensino, a cargo dos municípios desde a publicação do Decreto nº 12, não tivesse apresentado crescimento no número de matrículas (provavelmente, por falta de recursos destes).

Essa situação em relação à oferta do ensino primário pelos municípios não havia se constituído durante o Governo Besouro. Verçosa (2015, p. 100) afirma que “em 1889, Alagoas contava com 251 escolas elementares, não havendo até essa data nenhuma participação municipal no setor”.

No ano de 1894, de acordo com o Almanak do Estado de Alagoas do ano de 1894 (p. 100-101), encontramos em Maceió o registro da seguinte quantidade de professores municipais: 16 professores primários nas escolas urbanas, 18 nas escolas sub-urbanas e 17 professoras addidas<sup>69</sup>, totalizando 51 professores primários.

Nos municípios do interior, a quantidade de professores era ainda menor. Viçosa, por exemplo, com população maior do que Maceió, possuía apenas 05 professores primários municipais. Dos municípios com menor população nesse ano, o Almanak do Estado de Alagoas do ano de 1894 não traz dados sobre professores primários em Belo Monte e Piaçabuçu, o que pode indicar a inexistência desses profissionais vinculados ao poder municipal em tais localidades.

Importante ponderar que os dados sobre a quantidade de professores primários apresentados nesta parte do trabalho para o ano de 1894, foram coletados dois anos após a publicação do Decreto nº 12, e quando Gabino Besouro ainda estava no governo estadual. Não foram encontrados números do ano de 1892 (marco temporal final deste estudo).

---

<sup>69</sup> Conforme Manuele Araújo da Silva (2017, p. 152), o termo professor adidas é “expressão inusual nos dias atuais, mas que seriam, na época, profissionais inseridas nas escolas públicas através dos vínculos políticos e práticas de apadrinhamento”, tendo sido nomeadas, possivelmente, sem formação. Pode comprovar essa hipótese o fato de possuírem classificação própria nos documentos oficiais, fontes desta pesquisa.

**Quadro 2 –** Quantitativo de Professores Primários nos cinco municípios mais populosos do interior alagoano no ano de 1894, de acordo com o Almanak do Estado de Alagoas do ano de 1894<sup>70</sup>

Município	Quantidade de professores urbanos	Quantidade de professores rurais	Total	Páginas de citação no Almanak 1894
Viçosa	02	03	05	392
União	05	03	08	380
Porto Calvo	03	03	06	288
Atalaia	02	05	07	157
Murici	04	05	09	205

Fonte: Almanak do Estado de Alagoas para o ano de 1894

**Quadro 3 –** Quantitativo de Professores Primários nos cinco municípios menos populosos do interior alagoano no ano de 1894, de acordo com o Almanak do Estado de Alagoas do ano de 1894<sup>71</sup>

Município	Quantidade de professores urbanos	Quantidade de professores rurais	Total	Páginas de citação no Almanak 1894
Água Branca	02	03	05	138
Belo Monte	Sem dados	Sem dados	--	----
Piranhas	02	03	05	282
Piaçabuçu	Sem dados	Sem dados	--	----
Porto Real do Colégio	02	03	05	308

Fonte: Almanak do Estado de Alagoas para o ano de 1894

O aumento do número para 17 professores primários entre 1891 e 1894 na cidade de Maceió pode indicar, num primeiro momento, aumento no número de matrículas nesse nível de ensino. No Relatório do Diretor de Instrução Pública do ano de 1892, o Sr. Manoel Balthazar Pereira Diegues Junior<sup>72</sup>, há menção ao aumento do número de vagas no ensino primário da capital:

Na capital nota-se um augmento consideravel tanto na matricula como na frequencia, o que attribuo à execução da lei que tornou obrigatoria a frequencia das creanças. No districto do Jaraguá, o aumento foi mais consideravel ainda que no da capital, devido à actividade com que se empenhou pelo bom exito da execução da lei o superintendente nomeado, coronel Antonio Cardoso Sobral (ALAGOAS, 1892c, p. 01).

<sup>70</sup> Quadro elaborado pelo autor.

<sup>71</sup> Quadro elaborado pelo autor.

<sup>72</sup> Para conhecer a trajetória do intelectual Manoel Balthazar Pereira Diégues Junior, ler: SILVA VILAR, Edna Telma Fonseca e. Manoel Balthazar Pereira Diegues Júnior: contributos à modernização da educação alagoana. *Dialogia*, São Paulo, n. 37, p. 1-16, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/dialogia.n37.19753>. Acesso em 06. mar. 2022.

O relatório do diretor não apresenta números que tornem evidentes a quantidade de matrículas no ensino primário na capital, destacando que em Alagoas, no ano de 1891, os mapas escolares contabilizavam “a matrícula de 8.632 alunos, sendo 4.390 do sexo masculino e 4.242 do sexo feminino, e a frequência foi de 6.346 alunos, sendo 3.086 do sexo masculino e 3.260 do sexo feminino” (ALAGOAS, 1892c, p. 01).

Quanto ao ensino secundário, o relatório citado apresenta apenas a quantidade de inscritos para o exame de admissão: “inscritos: 373. Aprovados com distinção: 9. Idem permanente: 136. Idem simplesmente: 173 (318). Reprovados: 31. Deixaram de fazer o exame: 24” (ALAGOAS, 1892c, p. 12). Enquanto para o ensino primário o documento destinava quase duas páginas, para o secundário, apenas dois parágrafos, além dos dados acima, foram destinados por Diegues Junior.

Não foram localizadas evidências de que Manoel Balthazar Pereira Diegues Junior tenha participado da elaboração do Decreto nº 12. Entretanto, é possível que tenha ocorrido essa contribuição, considerando sua atuação como intelectual alagoano “foi sempre voltada à modernização da educação, o que se deu em várias frentes e temporalidades, a exemplo da criação de instituições como o Instituto dos Professores (1886) e o *Pedagogium* (1891)” (SILVA VILAR, 2021, p. 04). Ele ocupava o cargo de Diretor da Instrução Pública e professor de Geografia no Liceu Alagoano quando Besouro assume o posto de governador, sendo ainda eleito deputado estadual no mesmo ano.

No Relatório do Diretor de Instrução Pública do ano de 1892, também destacamos a valorização do aumento do número de matrículas primárias em Maceió, sem, contudo, apresentar quantitativos que respaldassem tal afirmação. Novamente, o conceito de cultura política de Burke (2005) favorece a análise desse documento.

Era comum, em periódicos da época, anúncios de aulas particulares, para moças principalmente, em suas residências, indicando que pode ter ocorrido número considerável de alunos nessas condições. No Almanach Literario Alagoano para Senhoras do ano de 1888 e do ano de 1889, podemos observar anúncios, destinados às “mães de família”, oferecendo ensino domiciliar de Português, Francês, Geografia e Aritmética, e Trabalhos de Agulha. Não foram encontrados dados do número de matrículas de alunos nessas condições. Contudo, tanto a legislação anterior, quanto o Decreto nº 12, permitiam que tais alunos realizassem inscrições para exames finais no Liceu e em Penedo, como abordaremos adiante.

O Almanak do Estado de Alagoas do ano de 1891, publicado um ano antes desse relatório do diretor Diegues Junior, por sua vez, destaca que:

A criação do Lyceu na capital, de cadeiras de instrução secundaria em diversas outras localidades, e multiplicação de escolas do ensino primario por todas as villas, povoações e muitas aldêas; a instancia com que os habitantes dos nossos povoados solicitam constantemente dos poderes publicos a criação de cadeiras em cada nucleo de população ou o augmento das que já existem creadas; os diversos collegios, internatos e externatos que existem na capital e em outros lugares, tudo isso prova que Alagoas tem progredido na conquista da civilização, e que o seu povo tem compreendido que o leite nutriente da instrução é o principal, o mais indispensavel elemento para que cheguemos a ella (ALMANAK DO ESTADO DE ALAGOAS DO ANO DE 1891, p. 112-113).

Apesar de enaltecer a criação de cadeiras secundárias em “diversas outras localidades”, quando analisamos os dados por município do mesmo documento, encontramos a existência de apenas 04 cadeiras, em Penedo e Pilar, sendo 02 em cada município, custeadas pelo estado no primeiro, e privadas no segundo, o que contradiz a citação da própria fonte. O Almanak do Estado de Alagoas do ano de 1891 contabiliza 134 cadeiras nas cidades do interior para o ensino primário não trazendo dados de número de matrículas em nenhum dos níveis de ensino, número inferior às 184 apresentadas por Costa (2011) em 1889.

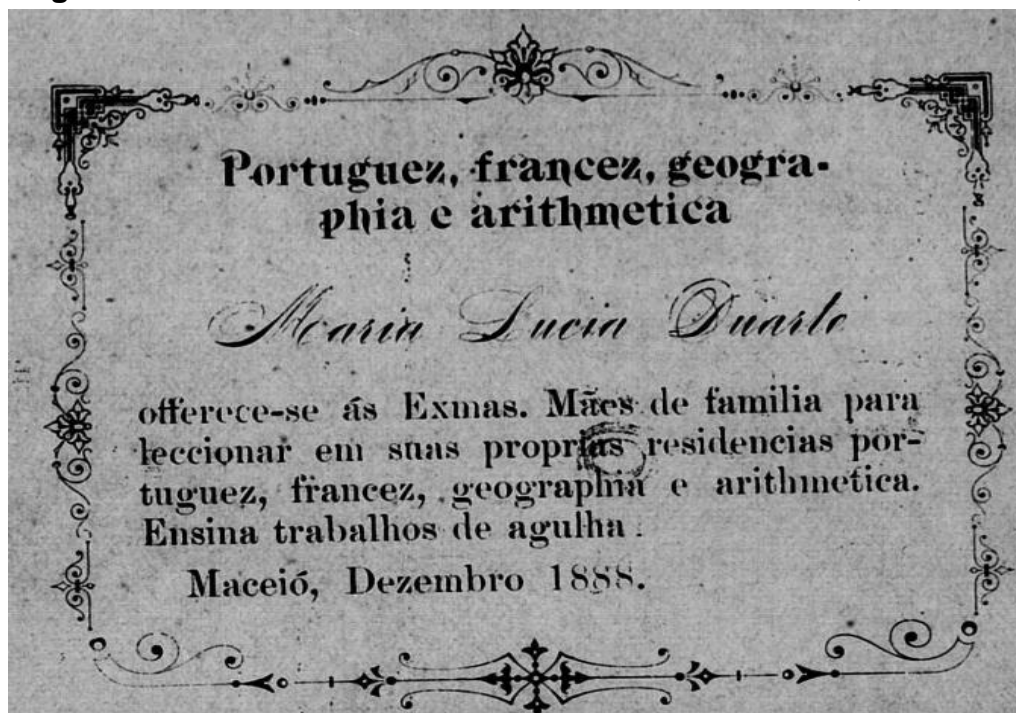
Para uma melhor compreensão dos dados apresentados a seguir, importante considerar que, conforme dados do Almanak do Estado de Alagoas do ano de 1894, no ano de 1890, a população de Alagoas era de 511.440 habitantes, sendo 479.942 residentes no interior. Sobre o número de matriculados no ensino secundário, Santos (2012, p. 81), destaca que:

Ao final do Império contava o Liceu Alagoano com uma matrícula de 226 alunos e as cadeiras de Penedo com 28 frequentes, enquanto que as matrículas nos colégios particulares superavam em muito esses números. Em 1888, por exemplo, matricularam-se 709 alunos nas instituições privadas.

Dito isto, pode-se ter uma ideia de como ocorria a instrução pública em Alagoas nesse momento em relação ao ensino primário e secundário. Por tudo o que foi apresentado até o momento, podemos compreender que o número de vagas nesses níveis não acompanhou o crescimento da população, muito menos as matrículas

estavam distribuídas de maneira equânime entre os municípios, sendo concentradas principalmente em Maceió.

**Figura 10** – Anúncio de aulas domiciliares no ano de 1888, em Maceió



Fonte: Almanache Literario Alagoano para Senhoras do ano de 1889<sup>73</sup>, p. 149.

Sobre o ensino primário, já no primeiro capítulo do primeiro título do Decreto nº 12, de 09 de dezembro de 1892, ficava disposto que “o ensino publico do Estado de Alagoas será primario e secundário”. O segundo artigo do mesmo título afirmava que o ensino primário ficaria a cargo dos municípios, sendo ofertado pelo Estado a “ambos os sexos nas duas Escolas-Modelos anexas ao Curso Normal”.

Conforme consta no Almanak do Estado de Alagoas do ano de 1894, (p. 77), eram professores dessas Escolas-Modelos (existia uma para o sexo masculino e uma para o feminino) neste ano: “3º Grao – Professores – Luiz Carlos de Souza Netto, D. Laura Habencia Pereira Diegues. 2º Grao – Professores – Francisco de Barros Pimentel Goulart, D. Alcina Carolina Leite”.

<sup>73</sup> Madeira (2018, p. 63), afirma que “Maria Lucia Romariz (1863- 19171), efetivava um projeto ambicioso para uma jovem viúva: pôr em circulação um almanaque destinado a publicar e intercambiar as produções literárias de mulheres brasileiras e portuguesas da década de 1880. Tratava-se do *Almanach Litterario Alagoano das Senhoras* (1888-89)”.

**Figura 11** – Anúncio de papelaria, em Maceió, onde podiam ser encontrados livros e materiais utilizados pelas escolas e alunos do ensino primário e secundário (1888)

**LIVRARIA E PAPELARIA**

— DE —

**ADOLPHO GUIMARÃES**

45— Rua Conselheiro Sinimbú —45

— CASA IMPORTADORA E COMMISSARIA —

Livros nacionaes, portuguezes, inglezes, francezes, de ins trução, medicina, direito, religião e litteratura. Completo sortimente de fantasias em papeis, enveloppes, canetas, lapiseiras, livros de missa em ricas encadernações, artigos para desenho, engenharia, escriptorios, repartições e escolas.

Grande deposito de papel e tintas de todas as qualidades.

**COMISSÕES. — Mediante as mais modicas. — Recebe-se consignações. Depois de 24 horas da entrega da mercadoria não se admite reclamações. ASSIGNA-SE o ALMANACH LITTERARIO ALAGOANO PARA SENHORAS.**

**Fonte:** Almanack Literario Alagoano para Senhoras do ano de 1888, p. 63.

De tal forma, percebe-se que dois anos após a publicação do Decreto nº 12 e ainda com Besouro no governo do estado, existiam apenas quatro professores vinculados ao governo estadual para o ensino primário em Maceió, número pequeno, em virtude do tamanho da população da capital neste ano<sup>74</sup>, já que pelas dificuldades de locomoção compreende-se que seria difícil atender alunos residentes no interior.

O decreto ainda assegurava que os professores primários não aproveitados pelas Escolas-Modelos, passariam para a jurisdição dos municípios, com os mesmos direitos e vantagens que possuísem até então (artigo 257º). Deveriam os Intendentes Municipais repassar ao diretor do Liceu, até 01 de janeiro de cada ano, a relação de alunos, escolas e professores (artigo 258º).

O anexo do Decreto nº 12 trazia uma tabela com os vencimentos que os professores primários deveriam receber, sendo estes aumentados a cada ano de ensino – o professor do 3º grau teria o maior e o do 1º grau o menor vencimento. Por se tratar de valores monetários, não foi possível comparar com outras profissões da época. Possivelmente foi a primeira vez em Alagoas que o estado instituía via legislação, um piso para os docentes.

<sup>74</sup> Ver população de Maceió na tabela 4.

Seria exigido como formação mínima para lecionar nas Escolas-Modelo a formação no Curso Normal, possuir moralidade e bom comportamento (provada por meio de folha corrida), não sofrer de 'moléstia contagiosa', ter entre 21 e 35 anos (homens) e entre 18 e 30 (mulheres). O ingresso de professores ocorreria mediante concurso (artigo 36º e 37º). O artigo 37º estabelecia as regras para realização de tais processos.

O parágrafo único do Artigo 56º destaca que na ausência de professores com diploma do curso normal, seria admitida a contratação de quem já houvesse exercido o magistério, com exceção daqueles jubilados.

O ensino primário nas Escolas-Modelo, vinculadas ao governo estadual, era parametrizado pelo Artigo 9º do Decreto nº 12, que estabelecia que seria dividido em três graus, sendo dois anos para cada grau. Os artigos 10º, 11º, 12º e 13º organizavam o currículo para o ensino primário em tais escolas:

Art.10. A instrução do 1º gráo compreenderá:

1. Ensino concreto de formas, côres, numeros, dimensões, sons, qualidades dos objectos, medidas, seu uzo e applicação, pequenas lições de cousas.
2. Escripta e leitura.
3. Ensino pratico de lingua materna.
4. Arithmetica pratica até a divisão por dous algarismo, problemas faceis, sempre concretamente formulados.
5. Cultura moral, commentario moral das narrativas do livro de leitura e dos factos da vida escolar.

Art. 11. A do 2º gráo constará de:

1. Leitura e escripta. Dictados.
2. Língua portugueza, grammatica pratica lida, explicada e largamente exemplificada no primeiro anno. No segundo anno, primeiros rudimentos theoreticos dos factos da linguagem, praticamente ensinados pelo methodo intuitivo. Construcção de phrases.
3. Noções scientificas das cousas, os tres reinos da natureza, distincções entre elles e uzos geraes que o homem faz dos diversos elementos que a cada um compõem.
4. Arithmetica pratica até regra de tres simples, systema metrico. Calculos praticos e problemas concretos. Pratica do systema metrico.
5. Geometria pratica, construcção pratica das figuras planas no quadro preto. Medição pratica das áreas e capacidades.
6. Geographia. Estudo topographico da escola e do sitio escolar, passando progressivamente á capital e depois ao municipio e ao Estado, indicados não só os accidentes physicos como a população, administração, producções, commercio e industria. Primeiros elementos dos desenhos de mappas. Geographia physica da terra.
7. Historia patria especialmente a alagoana. Leitura pelos alumnos e commmentarios e explicações do mestre, depois repetidas por elles. Biographia de brasileiros illustres da epoca colonial.
8. Cultura moral, observação e commentarios moraes sobre factos da

vida escolar e social.

Art. 12. A do 3º gráo abrangerá:

1. Leitura expressiva e commentada dos autores brasileiros de boa nota. Declamação de trechos de prosa e verso, aprendidos de cor e recitados.
2. Exercicios de composição e estylo. Estudo theorico-pratico da grammatica portugueza. Analyse das proposições, segundo o methodo das relações, desprezadas as classificações antigas.
3. Arithimetica pratica e theorica até raizes quadradas e cubicas, excluidos os logarithmos.
4. Geometria, estudo dos solidos, representação graphica, dos solidos no quadro preto. Rudimentos praticos de agrimensura.
5. Lições de cousas. Leitura e commentario de livros especiaes. Exames de amostras e objectos proprios a estas lições, obtidos pelo mestre e pelos alumnos.
6. Geographia geral. Noções summarias da geographia physica e politica, especialmente da America.
7. Geographia pratica. Estudo geral de geographia physica, economica e politica do paiz. Fronteiras. Estudo Physico e economico das principaes bacias fluviaes. Estudo de cada um dos Estados. Desenho na pedra de cartas geographicas e especiaes do Brazil.
8. Historia universal. Ideas geraes sobre as grandes divisões da historia. Principaes nações e povos da antiguidade, da idade media e dos tempos modernos. Datas essenciaes da chronologia.
9. Historia do Brazil até a eliminação da monarchia.
10. Cultura civica. Leitura e explicação da Constituição Federal e a do Estado. Economia Domestica.
11. Cultura moral. Maximas moraes. Observações sobre factos da vida escolar, da vida pratica e da historia. Exposição dos principaes deveres do homem para com a patria, para com a humanidade e para com os seus cidadãos. Noções e exposições praticas da solidariedade social e humana. Preceitos de civilidade.

Art. 13. Além destas matérias, durante todo o curso será dada a educação physica pelo seguinte modo:

1. Noções praticas de hygiene particular, sobre os alimentos e vestuario, a casa, os exercicios, a distribuição do tempo de trabalho ou de repouso.
2. Cuidados de asseio exigidos e recomendados.
3. Exercicios physicos callisthenicos feitos durante os recreios para ambos os sexos.

Para as escolas destinadas ao sexo feminino, o artigo 14º ainda deliberava que em determinados dias da semana, deveriam ser ensinados às meninas “trabalhos proprios do sexo”, sendo o ensino preferencial de “corte de roupa branca para creança, mulher e homem”. Para o ensino de atividades calistênicas teria um professor contratado especificamente para tal finalidade (artigo 15º). Cada Escola-Modelo necessitaria ter um museu e uma biblioteca (artigo 17º) e a instituição ficaria vinculada ao diretor do Liceu para aprovação de funcionários, regimento e funcionamento, livro didático (artigos 16º, 21º, 26º, 28º, 30º, 34º e 35º).



Em tais instituições, deveria existir um limite de quarenta alunos por turma (artigo 20º), sendo vedada matrícula de menores de seis anos e de “affectadas por molestias contagiosas” (artigo 20º). Também era proibido o castigo corporal (artigo 27º), e o funcionamento das Escolas-Modelo deveria ser das 9 às 14 horas, todos os dias a contar de 15 de janeiro até 15 de novembro (artigo 29).

O decreto nº 12 não determinava que os municípios devessem seguir as mesmas diretrizes estabelecidas para as Escolas-Modelos, sob responsabilidade do estado, apesar de ressaltar que as escolas municipais poderiam ser fiscalizadas pelo estado, que também poderia fornecer-lhes programas de ensino (artigo 8º).

Em relação ao ensino secundário, antes do Decreto, no ano de 1891, o Liceu Alagoano ofertava apenas os cursos preparatório, com catorze cadeiras, e o normal, com seis cadeiras, as quais veremos mais adiante nas subseções que abordarão cada uma. Em Penedo<sup>75</sup>, única cidade do interior que também tinha oferta do ensino secundário público, apenas duas cadeiras eram oferecidas: Francês e Latim (ALMANAK DO ESTADO DE ALAGOAS DO ANO DE 1891).

O Decreto nº 12 estabelecia que o ensino secundário continuaria sendo ofertado no Liceu Alagoano, em Maceió (artigo 4º), e em Penedo (artigo 71º), com distinção no número de cadeiras em cada localidade, possuindo duração de três anos em ambos, com exceção do curso preparatório do Liceu, que seria ofertado em cinco anos (artigo 65º). O artigo 162º garantia a gratuidade do ensino secundário nessas localidades.

Os vencimentos dos professores das duas cidades seria o mesmo, conforme consta na tabela anexa ao Decreto. O ingresso de professores no Liceu e em Penedo se daria por meio de concurso (artigo 179º), que tinha seu rito definido do artigo 180º ao 199º, com três etapas: prova escrita, oral e prática. Era exigido idade mínima de 21 e máxima de 45 anos, ser brasileiro, não possuir ‘moléstia’ grave, gagueira ou surdez, e comprovar idoneidade (artigo 181º). O Decreto nº 12 não destacava a titulação para o ingresso na docência do ensino secundário.

Importante destacar que nas fontes consultadas, não encontramos mulheres como professoras no Liceu Alagoano dentro do marco temporal da pesquisa. Contudo, vale destacar que tal condição não foi uma exclusividade alagoana. Eduardo Arriada (2007) afirma que na segunda metade do século XIX, boa parte dos professores secundários no Brasil eram do sexo masculino.

---

<sup>75</sup> O Intendente Municipal de Penedo em 1891 era o Barão de Traipu, político já destacado neste estudo.

Ferronato (2012), em sua pesquisa sobre o Liceu da Paraíba entre os anos de 1836 e 1884, destaca que o corpo docente desta instituição “era formado por um grupo de homens intelectualmente preparados e grande reconhecimento pela sociedade provincial paraibana” (FERRONATO, 2012, p. 168). Na pesquisa do autor, no marco temporal citado, indica-se que também não foram encontradas mulheres como professoras deste Liceu.

Outro dado a se considerar é a atuação política de muitos professores do Liceu, como Manoel Balthazar Pereira Diegues Junior, que foi Diretor de Instrução Pública, professor do Liceu e deputado. Não foi um caso isolado em Alagoas.

Esse tipo de relação entre docência (no Liceu) e política, também era comum em outros estados (República) e Províncias (Império). Ferronato (2012) destaca que na Paraíba, dirigentes e professores do Liceu Paraibano e Diretores da Instrução Pública, em sua maioria, eram formados por membros dos Partidos Liberal e o Conservador, sendo “nomeados por seus vínculos partidários e tinham forte atuação na sociedade e reconhecimento da população” (FERRONATO, 2012, p. 206).

Complementando tal ideia, Arriada (2007, p. 148), enfatiza que:

As diversas advertências dos Presidentes das Províncias, assim como, dos Inspetores da Instrução Pública, não deixam dúvidas que nos primórdios do estabelecimento do Liceu, os processos de seleção do corpo docente, além de precário, muitas vezes pecavam pelos interesses políticos, onde nem sempre preponderava a competência do professor

Dito isso, podemos compreender que o corpo docente do Liceu Alagoano, como ocorria em outros locais, era composto por homens, considerados intelectuais, de atuação política, o que tinha influência em sua nomeação para o magistério nesta instituição.

O Decreto nº 12 dividia o ensino do Liceu em três: preparatório (para o ingresso ao ensino superior), normal (para formação de professores primários), e criando agora o curso comercial (para formação em atividades comerciais), estabelecendo as cadeiras exigidas para cada curso e ano (artigo 4º, 63º, 66º e 69º). Abordaremos mais adiante sobre os cursos preparatório e o normal.

Na cidade de Penedo seriam ofertadas apenas três cadeiras: Francês, Português, Aritmética e Álgebra (artigo 71º). Já no Liceu, em Maceió, a quantidade era

de dez cadeiras no curso preparatório (artigo 63º), treze para o curso normal (artigo 66º) e seis cadeiras no curso comercial (artigo 69º). Não foram encontrados notas ou citações noutras fontes sobre a diferença no número de cadeiras entre Maceió e Penedo.

Quanto ao curso comercial, inovação trazida pelo Decreto nº 12, deveria ser ofertado em três anos e teria as matérias de Português, Francês, Inglês, Matemática Elementar (envolvendo aritmética, álgebra elementar e geometria preliminar), Geografia Geral e do Brasil (com destaque para a de Alagoas), e Escrituração Mercantil, contabilidade e prática comercial (artigo 69º).

No primeiro ano do curso comercial, apenas a matéria de Geografia não seria ofertada. As demais teriam duração de três horas semanais cada. No segundo ano, todas as matérias seriam ofertadas, também com duração de três horas semanais cada. No terceiro e último ano, apenas três seriam ofertadas: Francês e Inglês, com duas horas semanais, e Matemática (geometria preliminar), com três horas semanais (artigo 70º).

As três cadeiras ofertadas em Penedo seriam divididas da seguinte forma: todas ofertadas no primeiro e segundo ano, com três horas semanais cada, no terceiro e último ano, Francês e Aritmética e Álgebra com duas horas semanais cada (artigo 72º). O Decreto nº 12 destacava que essas cadeiras deveriam funcionar num único prédio (artigo 73º).

As matrículas ocorreriam de 02 a 31 de janeiro de cada ano, sendo validadas pelo diretor do Liceu e pelo Inspetor Escolar de Penedo (artigo 74º). Após esse ciclo, haveria um segundo período de matrículas até 15 de fevereiro para quem comprovasse não ter podido realizar inscrição em janeiro (artigo 82º). Era necessário comprovar a conclusão do ensino primário, ter idade mínima de 12 anos (para o curso normal era exigido 15 anos para mulheres e 16 anos para homens) completos (artigo 76º). Essa ação se daria por requerimento preenchido pelo próprio aluno, caso maior de 21 anos, e por seu pai, tutor ou responsável, para menores (artigos 75º e 76º).

Os alunos do Liceu poderiam cursar aulas de outros cursos em paralelo com aqueles de seu curso de origem (artigo 81º). Em Penedo, eram permitidas matrículas em aulas avulsas (artigo 79º). Encerrado o período de matrículas, o Inspetor de Penedo ficaria encarregado do envio da documentação para o diretor do Liceu, em Maceió (artigo 84º).

O Decreto nº 12 estabelecia que aulas do ensino secundário (no Liceu, em Maceió, e em Penedo) ocorreriam de 01 de fevereiro a 15 de outubro (artigo 85º), sem férias, exceto domingos e feriados (artigo 99º), iniciando às 08 horas diariamente, seguindo o programa de aulas de cada curso (artigo 86º), com duração de 01 hora por aula (artigo 90º), e intervalo para repouso de 1/4 de horas (15 minutos) entre elas (artigo 94º).

Sobre a frequência, estabelecia reprovação para vinte e cinco faltas abonadas ou cinquenta justificadas. Atrasos superiores a vinte minutos configuravam falta, e o abono e justificativa de faltas deveria ser solicitada ao diretor do Liceu e ao Inspetor de Penedo (artigo 89º).

Com relação aos aspectos pedagógicos e de avaliação (exames), determinava a obrigatoriedade de se seguir o programa, compêndios e demais materiais utilizados pelo Ginásio Nacional<sup>76</sup> (artigo 96º). Sobre os exames, faremos uma análise na subseção 3.5.

Os artigos 160º e 161º definiam as regras de comportamento dos alunos. As proibições iam de assoviar (dentro e nos arredores da escola) e permanecer de chapéu dentro das escolas, a fumar dentro das instituições de ensino, além daqueles comportamentos que atentassem contra a moralidade. Era exigido ainda que os discentes se apresentassem limpos e asseados.

O descumprimento das regras acarretaria as seguintes punições: admoestação (impostas por qualquer funcionário), repreensão (aplicadas apenas pelo diretor do Liceu, Inspetor de Penedo e pelos professores), suspensão (aplicadas apenas pelo diretor do Liceu, Inspetor de Penedo), eliminação e expulsão (essas últimas apenas poderiam ser aplicadas pelo diretor do Liceu) – artigos 163º e 164º.

Os artigos 165º ao 173º estabeleciam os comportamentos inadequados dos alunos de acordo com o tipo de punição a que cada discente seria submetido. O aluno expulso do Liceu ou Penedo não poderia mais se matricular em nenhuma instituição de ensino pública de Alagoas (artigo 174º), sendo lançadas no diário oficial do estado tais penalidades cometidas, (176º).

---

<sup>76</sup> Durante o início da república, o antigo Colégio D. Pedro II passou a se chamar Ginásio Nacional.

### 3.3 – A formação de professores na escola normal

Algumas fontes nos trazem indícios de como ocorria a formação de professores em Alagoas antes da publicação do Decreto nº 12. Dias, et al. (2021) nos apresentam um relato da diretora do Atheneu Alagoano, à Sra. Maria Lucia de Almeida Romariz<sup>77</sup>, solicitando no ano de 1884, o apoio do Diário das Alagoas na sensibilização do poder legislativo quanto à redução da obrigatoriedade de três meses de aulas práticas para os alunos normalistas: “que as minhas alumnas que se propuserem ao magisterio, sejam dispensadas da exigência do § unico do art. 4o da Res. N. 838 de 7 de junho de 1880, isto é, que ellas não sejam obrigadas á frequênciã, por 3 mezes, da escola pratica” (DIAS, et al. 2021, p. 136).

Ainda na mesma mensagem, Maria Lucia de Almeida Romariz destaca que “o collaborador do Diario, porem, vê em semelhante pretensão a quêda das regallias dos professores e alumnos das escolas praticas, cuja manutenção tem custado tantos esforços!”(DIAS, et al. 2021, p. 137). A crítica da diretora do Ateneu, escola privada, se referia aos custos para oferta das aulas práticas, condição necessária para que as normalistas prestassem concurso, de acordo com a legislação da época.

Dias et al. (2021) também nos proporcionam a leitura de um artigo publicado em 21 de dezembro de 1887 pelo professor e proprietário da Tribuna Popular, Manuel Matheus de Araujo Xexeo, o qual critica a necessidade de aprovação em concurso das normalistas.

Em seu número 6 do corrente mez appareceo em scena o illustrado órgão do Instituto dos professores primários, não já com aquelle tom de voz beatificada com que se pronunciara em seus numeros transacto censurando os exames exhibidos pelas alumnas do curso normal; porém, declinando um pouco de sua regidez e então concedendo-nos um certil de sua benévola caridade, e querendo de algum modo dizer que os alumnos do curso normal podem ser nomeados independente do concurso. Accrescendo que as que tiverem sido approvadas simplesmente serão aptas para o ensinamento, embora um ensinamento de professora que foi “simplificada”; em todo caso, diz o nobre articulista, o assim approvedo é sempre, bacharel ou medico (DIAS, et al. 2021, p. 159).

---

<sup>77</sup> Para conhecer a biografia de Maria Lucia de Almeida Romariz, ler: MADEIRA, Maria das Graças Loiola. Magistério e literatura em periódicos alagoanos da década de 1880: as composições poéticas de Alcina Leite e Maria Lucia Romariz. In: SILVA, Edgleide de Oliveira Clemente, SANTOS, Ivanildo Gomes dos; ALBUQUERQUE, Suzana Lopes (orgs). **A história da educação em manuscritos, periódicos e compêndios do XIX e XX**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018, pp. 63-78.

Manuel Matheus de Araujo Xexeo, no mesmo artigo, alegava que “dois annos de curso é um período sufficiente para que o professorado do Lyceu conheça das habilitações de suas disciplinas, e assim formado seu juízo, pode “inoffenso pede”, dar o merecimento que compete a cada uma” (DIAS, et al. 2021, p. 160). Xexeo finalizava sua publicação lamentando a burocracia que, segundo ele, a legislação alagoana para formação de professores acarretava à atuação docente. Para ele, os normalistas “depois de prestar seus honrosos serviços a humanidade, tem como paga os caninos centes do “Magistério”, que não é mestre de coisa alguma se não da vingança, do ódio, e da pusillanidade” (DIAS, et al. 2021, p. 161-162).

Manoel Balthazar Pereira Diegues Junior, Diretor de Instrução Pública de Alagoas, foi responsável pela aprovação da lei estadual, de sua indicação, que instituía o Pedagogium no ano de 1891. No Relatório da Diretoria de Instrução Pública de 09 de abril de 1892, exaltava tal feito:

Dominado da idéa de proporcionar aos mestres meios de aperfeiçoarem sua instrucção, especialmente sobre os processos de ensino tão vantajosamente empregados nas escolas norte-americanas, allemãs, italianas e argentinas, em officio de 14 de fevereiro, propuz a criação do Pedagogium, que se realizou no decreto de 12 de março de 1891. Esta instituição tinha eu lembrado em meu relatório de 1889, quando me convenci de que os simples recursos do magisterio não a podiam realizar no Instituto dos Professores<sup>78</sup>. E desejoso de que ella se ligasse á iniciativa do magisterio, por conhecer quando pode o esforço proprio, no art. 20 do referido decreto estabeleci que o Pedagogium ficaria dirigido por essa associação (ALAGOAS, 1892c, p. 02).

Importante recordar que o Pedagogium era uma inovação trazida pela Reforma Benjamin Constant, especificado no artigo 24º do Decreto nº 981 de 8 de novembro de 1890. De acordo com Gondra (1997, p. 85), Constant:

Criou o museu pedagógico brasileiro, denominado "*Pedagogium*". Esta iniciativa encontrava inspiração na existência deste tipo de organização em outros países republicanos e "avançados", sendo considerada como um dos fatores que explicava, de forma enfática, os incontestáveis avanços em matéria de instrução que se verificavam nestes países tomados, então, como referências.

---

<sup>78</sup> Madeira (2018, p. 71), assevera que o “Instituto dos Professores Primários, que funcionava desde 18 de outubro de 1886, cujo propósito era auxiliar na formação dos professores e ofertar cursos e conferências públicas.

Quando examinamos a fala de Manoel Balthazar Pereira Diegues Junior, percebemos a menção a países que o diretor de Instrução Pública de Alagoas considerava exemplos a serem seguidos no tocante à formação de professores.

O fato é que, em Alagoas, o *Pedagogium* durou pouco tempo, sendo criado oficialmente em março de 1891, deixando de existir em 09 de dezembro de 1892, quando o Decreto nº 12 foi publicado. Apesar disso, Costa (2011) enfatiza que durante seu funcionamento:

*O Pedagogium* conseguiria a sua finalidade por meio da organização e exposição permanente de um museu pedagógico; de conferências e cursos científicos adequados à instituição; de exposições escolares anuais; da direção das escolas primárias; da publicação de uma Revista de ensino; de concursos para livros e material clássico de ensino; da criação de uma biblioteca para professores, etc. (COSTA, 2011, p. 75).

Sobre tal biblioteca criada a partir do *Pedagogium*, em seu Relatório da Diretoria de Instrução Pública de 09 de abril de 1892, Diegues Junior agradecia as doações de títulos que compuseram seu acervo. Entre os nomes dos doadores citados está o de Pedro Paulino da Fonseca (p. 09), irmão de Deodoro e antigo governador. Sobre a revista, o mesmo relatório enfatiza que a Revista Pedagógica do Rio de Janeiro havia feito menções honrosas ao periódico alagoano, inclusive elogiando “o modo por que Alagoas está tratando a instrução popular” (ALAGOAS, 1892c, p. 09). Novamente é perceptível na fala de Manoel Balthazar Pereira Diegues Junior um enaltecimento à condução da instrução pública no estado, sem, contudo, apresentar dados que respaldassem sua afirmação.

Consta no Almanak do Estado de Alagoas do ano de 1891 (p. 161) que a Escola Normal pública neste ano, funcionaria no Liceu, com dois anos de duração e três cadeiras ofertadas em cada ano. No 1º ano, Gramática da língua portuguesa e análise de clássicos, Pedagogia, desenho linear, caligrafia e história sagrada, e História do Brasil. No 2º ano, Aritmética e sistema métrico decimal, Noções de geografia com ênfase na do Brasil, e Ciências físicas e naturais. O curso estava instituído pelo regimento de 21 de maio de 1890, publicado por Diegues Junior, então Diretor de Instrução Pública de Alagoas

O Decreto nº 12 extinguiu o *Pedagogium* (artigo 262º) que vigorava desde o ano anterior, graças aos esforços do diretor de Instrução Pública, Manoel Balthazar Pereira

Diegues Junior. Como abordado anteriormente, ele também dividia o ensino secundário do Liceu em preparatório, comercial e normal.

A respeito do currículo do curso normal, salientamos que ele passava agora a ser ofertado em três anos, e era constituído pelas matérias de: Português, Francês, Aritmética, Noções de geometria e rudimentos de agrimensura, Geografia geral e do Brasil (com ênfase na de Alagoas), História universal e do Brasil (com ênfase na de Alagoas), Pedagogia Geral, metodologia e higiene escolar, instrução cívica e moral, Física e Química, História natural, Caligrafia, Desenho, Música, Exercícios calistênicos, e Prendas de agulha e economia doméstica – para o sexo feminino – (artigo 66º).

Para matrícula, como já mencionado, era necessário comprovação da conclusão do ensino primário e idade mínima de 15 anos para mulheres, e 16 anos para homens. Para alunos menores de 21 anos, os pais, tutores ou responsáveis deveriam assinar o requerimento de matrícula (artigo 76º), procedimento adotado também para os demais cursos do Liceu.

No 1º ano seriam ofertadas, com duração de três horas semanais cada: Português, Francês, Aritmética, Geografia e Noções de geometria e rudimentos de agrimensura. Outrossim, com uma hora semanal cada, constaria: Caligrafia, Prendas de agulha e economia doméstica e Exercícios calistênicos (artigo 67º).

No 2º ano seriam ofertadas, com duração de três horas semanais cada: Português, Francês, História universal e Desenho. Ademais, com uma hora semanal cada, seriam igualmente ofertadas: Música, Prendas de agulha e economia doméstica e Exercícios calistênicos (artigo 67º).

No 3º ano seriam ofertadas, com duração de seis horas semanais: Pedagogia Geral, metodologia e higiene escolar, instrução cívica e moral; com cinco horas semanais: Noções de Física e Química; com três horas semanais cada: História universal e do Brasil (com ênfase na de Alagoas) e Noções da História natural; e com uma hora semanal cada: Música, e Prendas de agulha e economia doméstica (artigo 67º).

O ensino de Prendas de agulha e economia doméstica ocorreria na Escola-Modelo para o sexo feminino, compreendendo o corte de roupas, costuras e bordados. O ensino de exercícios calistênicos também ocorreria na Escola-Modelo para ambos os sexos. A disciplina de Noções de geometria e rudimentos de agrimensura seria ministrada pelo professor de Desenho (artigo 68º).



Os alunos do curso normal realizariam aulas práticas na Escola-Modelo, dois dias por semana, assim definido: alunos do 1º ano, ministrariam no ensino primário do 1º grau; alunos do 2º ano, ministrariam no ensino primário do 2º grau; e alunos do 3º ano, ministrariam no ensino primário do 3º grau, sendo que estes (alunos do 3º ano) deveriam realizar discursos de vinte minutos sobre as matérias do 3º ano diante de seus professores (artigo 97º).

Estabelecia o Decreto nº 12 que o aluno normalista com dez faltas desabonadas ou vinte justificadas na prática de ensino não poderia realizar exames das matérias do ano a que corresponderia as aulas práticas (artigo 98º).

### **3.4 – Os profissionais administrativos das Escolas**

O Decreto nº 12, de 12 de dezembro de 1892 destacava a atuação dos seguintes profissionais administrativos: Diretor, Secretário, Oficial, Preparador e Consultor de Gabinetes, Porteiro e Contínuo. Além desses, o decreto ainda mencionava a atuação do Inspetor.

O artigo 227º estabelece que o Diretor do Liceu seria nomeado pelo Governador, sendo este professor do estabelecimento, recebendo, além dos vencimentos como docente, uma gratificação pela função. Não poderia ser nomeado para tal função, nenhum parente em primeiro grau de qualquer professor do estabelecimento de ensino (artigo 229º).

O Diretor do Liceu detinha outras obrigações além daquelas relacionadas à instituição. A Escola secundária de Penedo estava subordinada ao Diretor, que também deveria inspecionar as Escolas-Modelo, assegurando a aplicação dos “melhores métodos pedagógicos” (artigo 228º).

O Inspetor da Escola de Penedo também seria nomeado pelo Governador, estando subordinado ao Diretor do Liceu e sendo seu trabalho gratuito (artigo 232º). Seria o representante deste na longínqua escola penedense, localizada ao sul do estado. Suas atribuições seriam burocráticas (matrícula, livros de ponto, controle de frequência, sempre encaminhando tais informações do Liceu de Maceió), administrativas (verificar condições de higiene e estrutural), e pedagógicas, garantindo que os programas de ensino estabelecidos, fossem executados (artigo 232º).

O artigo 235º determina que os profissionais administrativos e quantidade

destes para atuar no Liceu: um Secretário, um Oficial, um Preparador e Conservador de Gabinete, um Porteiro e um Contínuo. A tabela em anexo ao Decreto, estabelecia os vencimentos de cada cargo.

O artigo 236º era todo destinado à descrição do cargo de Secretário. Era ele o responsável pelos aspectos burocráticos da Escola: diário de classe, controle de frequência, documentação dos alunos, livros de atas, de matrícula, entre outros, além do controle do ponto dos professores, sempre repassando tais informações ao Diretor. Também era responsável pela documentação dos alunos da Escola de Penedo, esta, subordinada ao Liceu. Hierarquicamente, na instituição, era subordinado apenas ao Diretor.

O artigo 237º tratava do cargo de Oficial. Suas atribuições assemelham-se às dos assistentes administrativos das escolas atuais. Era subordinado diretamente ao Secretário (e acima deste, apenas ao Diretor) executando as tarefas administrativas delegadas por ele. Também era responsável pelo inventário.

Ao Preparador e Conservador de Gabinete, foi delineada sua atuação no artigo 238º. Seria um apoio aos professores durante as aulas práticas. Era responsável pela catalogação, guarda e controle dos materiais utilizados nessas aulas. Era subordinado ao Diretor, ao Secretário e aos professores.

Os artigos 239º e 240º estabeleciam as atribuições do Porteiro, que além do serviço de portaria e guarda das chaves da escola, também deveria inspecionar os alunos e auxiliar o Oficial na realização do inventário. O artigo 242º organizava as atribuições do Contínuo, profissional subordinado do Diretor e ao Secretário, responsável pela limpeza e conservação da escola.

Os cargos de Secretário e Oficial seriam ocupados por meio de concurso (artigo 243º), assim como o Contínuo (artigo 244º). O Decreto dava possibilidade da mudança de cargo de Oficial para Secretário (artigo 243º) e de Contínuo para Porteiro (artigo 244º). O cargo de Preparador e Conservador de Gabinete seria ocupado por profissional que demonstrasse, em exame de habilitação, domínio da língua portuguesa, aritmética e trabalhos físico-químicos (artigo 245º). A nomeação do Secretário se daria por decreto. Quanto aos demais funcionários, a nomeação ocorria por meio de portaria (artigo 248º). Entretanto, os artigos 253º e 254º asseguravam ao Governador a primeira nomeação para esses cargos administrativos, sem a necessidade da realização de concurso ou exame de habilitação.

O Decreto nº 12 não estabelecia normas para as escolas primárias, estas, de responsabilidade dos executivos municipais, referentes aos funcionários administrativos. Supõe-se que tal legislação poderia ser utilizada como parâmetro para os municípios, mas não havia nele menção à obrigatoriedade de os entes municipais segui-lo.

### 3.5 – Os exames

O Decreto nº 12 instituía que, a partir de 15 de novembro de cada ano, haveria a realização de exames no Liceu e em Penedo (artigo 30º), passando para o grau subsequente os aprovados em todas as matérias, vindo a repetir o ano aqueles não cumprissem tal exigência (artigo 31º). Aos aprovados, haveria classificação de “aprovação simples”, “aprovação plena” e “aprovação com distinção” (artigo 33º). O Decreto não caracteriza cada uma destas.

Nas Escolas-Modelo (ensino primário) haveria exames, nos quais seriam admitidas pessoas que tivessem interesse em se matricular no primeiro ano do Liceu ou na Escola de Penedo. Essa admissão – para aqueles não matriculados nas Escolas-Modelo – seria concedida pelo Diretor do Liceu (artigo 34º).

Sobre os exames no Liceu, Santos (2012) destaca que:

A partir da reforma Gabino Besouro, passaram a ser de suficiência e finais. Os primeiros diziam respeito às avaliações das disciplinas ao final de um ano letivo. Sendo admitidos alunos de colégios particulares os exames finais abordavam as matérias concluídas. Essa remodelagem nos testes da instituição estava em conformidade com a reforma Benjamin Constant. Além disso, existia uma espécie de pré-requisito para a matrícula em determinadas disciplinas. A aprovação em Português, por exemplo, era exigida para a matrícula em qualquer outra disciplina. Em Geometria e Trigonometria, a matrícula era condicionada à aprovação em Aritmética e Álgebra, dentre outras (SANTOS, 2012, p. 81).

No ensino secundário (Liceu e Penedo), a última aula de cada mês seria de ‘recapitulação’ dos assuntos trabalhados pelo professor (artigo 91º). Ao longo do ano letivo seriam executadas três composições escritas sobre as ‘teorias mais importantes’ explicadas em cada matéria (artigo 92º), sendo a estas atribuídas notas de 0 a 10, assim classificadas: 10 – ótimo, 9 a 7 – boa, 6 a 4 – sofrível, 3 a 1 – má, e 0 – péssima (artigo 93º) constituindo os exames de suficiência. A média de notas mensal deveria

ser extraída pelo professor e informada à direção do Liceu – o Inspetor de Penedo faria o envio das informações dos alunos desta localidade (artigo 93º). As aulas comuns aos três cursos do Liceu seguiriam o mesmo programa (artigo 96º).

Ao analisar esse aspecto do ensino secundário trazidos no Decreto nº 12, observamos o emprego de termos que dificilmente seriam utilizados atualmente, como ‘sofrível’, ‘má’ e ‘péssima’, referentes à avaliação quantitativa dos alunos, entre outros. Contudo, não podemos estudar este objeto, escrito no final do século XIX, inserido num contexto político, social e econômico já narrado, a partir de uma compreensão atual de educação, quase cento e vinte anos após este ter sido publicado.

Essa observação é importante pois nos relembra que a análise do objeto deve ser realizada sobre o que ele foi, de fato, e não o que ele deveria ter sido. Galvão e Lopes (2010, p. 26) recordam que “a inserção da história da educação no campo da pedagogia também gerou uma tendência a explicar os fenômenos educativos do passado sem relacioná-los a outros aspectos da época”. Por isso, antes de abordar o Decreto nº 12, foi necessário trazer o contexto da época – nacional e local – no qual ele surge e está inserido.

Galvão e Lopes (2010, p. 65) também asseveram que as fontes nos trazem elementos que “nos dizem algo sobre a vida de homens e mulheres das sociedades passadas”, e é nesse sentido que devemos, enquanto pesquisadores em História da Educação, pautar nossa análise. Os valores da sociedade estão expressos no Decreto nº 12, de 09/12/1892, assim como noutras legislações educacionais de outros momentos históricos. A concepção de educação do final do século XIX, distinta da concepção atual, foi essencial para publicação do Decreto nº 12, que, como já mencionado por outros pesquisadores e publicações, foi inovador para Alagoas naquele contexto e naquele período.

Retornando à análise do ensino secundário do Decreto nº 12, este destacava as regras para realização dos exames finais, que deveriam ser realizados sempre após os exames de suficiência, sem especificar período de realização no calendário, como explicitado o período de matrículas, de início e término do ano letivo.

Os exames finais seriam divididos em prova escrita (duração de duas horas), oral (vinte a trinta minutos, a depender da matéria) e prática (quinze minutos), estas últimas apenas para as disciplinas que assim necessitassem. Seriam realizadas no mesmo dia, com turmas de 4 a 8 alunos para as provas práticas, e de 6 a 10 alunos

para as demais provas (artigo 103º). A composição das provas (formato, quantidade e tipo de questões) foram estabelecidos dos artigos 105º ao 110º.

A realização dos exames finais ficaria a cargo de uma comissão julgadora indicada pelo diretor do Liceu e aprovada pelo Governador (em Penedo, as indicações seriam realizadas pelo Inspetor, remetidas ao diretor do Liceu e também aprovadas pelo Governador). Constituiriam os indicados para tal comissão: 'pessoas com notória moralidade e provada habilitação' (artigos 113º ao 115º). Não poderia compor as comissões: amigos e parentes dos alunos avaliados (artigos 129º e 130º) e professores do Liceu, de Penedo e das Escolas-Modelo que possuíssem escolas privadas (artigo 148º).

Os alunos de Penedo poderiam realizar os exames no Liceu (artigo 116º). Aqueles de outros estados que tivessem frequentado escolas secundárias (artigo 139º) e alunos de escolas privadas e cadeiras isoladas de Alagoas (artigo 135º) poderiam se inscrever nos exames finais.

Ficava estabelecido que apenas poderiam realizar as provas orais, aqueles aprovados nas provas escrita (artigo 121º). Após a realização desses exames, seria a cada aluno atribuído classificação de 'aprovado com distinção', 'aprovado plenamente', 'aprovado simplesmente' e 'reprovado', levando em consideração: o grau de aproveitamento ao longo do ano letivo (frequência e comportamento), notas da prova escrita, prova oral e prática (quando houvesse) nos exames finais (artigo 120º).

Uma novidade trazida pelo Decreto nº 12 era a permissão para dependência de alunos reprovados em até uma matéria, que poderiam se matricular no ano seguinte e cursar a matéria reprovada no ano anterior. A partir de duas reprovações, seria o aluno obrigado a repetir integralmente o ano (artigos 123º e 124º).

Sobre a diplomação, o artigo 158º destacava que os concluintes de quaisquer dos cursos do Liceu poderia lecionar no ensino secundário no estado, assim como ocupar preferencialmente cargos da burocracia estadual. O Decreto nº 12 ainda estabelecia o modelo de certificado (artigo 149º), e definia que seriam entregues em sessão solene, presidida pelo diretor do Liceu (artigo 158º).

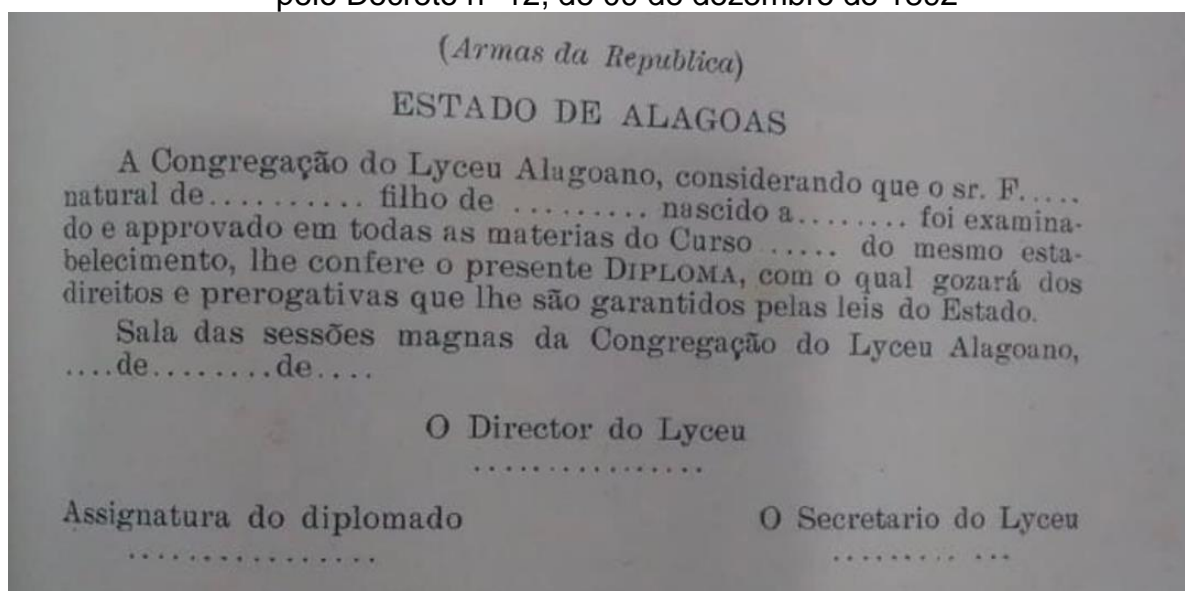
Os alunos que tivessem realizado exames finais antes da publicação do Decreto nº 12, não precisariam repeti-los, sendo sua validade assegurada (artigo 266º).

Os exames não poderiam ser realizados fora do período estabelecido pelo Decreto nº 12 (artigo 125), havendo exceção apenas para casos de doença, com

comprovação (artigo 126º). As punições para os alunos que fossem surpreendidos colando nos exames foram estabelecidas nos artigos 127º e 128º.

Os exames de suficiência e os finais ocorreriam nos mesmos moldes do curso comercial e do preparatório, conforme abordado anteriormente. A única especificidade para o curso normal seria em relação à Prática de ensino, Prendas de agulha, Economia doméstica e Exercícios Calistênicos, que ocorreriam na Escola-Modelo apenas após cumprimento dos exames finais das outras matérias, estes obrigatoriamente realizados no Liceu (artigo 133º), sendo tais exames específicos para os normalistas, também organizados pelo diretor do Liceu (artigo 134º).

**Figura 12** – Modelo de diploma de ensino secundário definido pelo Decreto nº 12, de 09 de dezembro de 1892



**Fonte:** Decreto nº 12, de 09 de dezembro de 1892.

A certificação ocorreria no mesmo padrão que os outros cursos do Liceu. O artigo 157º assegurava aos alunos concluintes do curso normal, após sua reestruturação estabelecida pelo Decreto nº 12, e àqueles formados anteriormente, o direito de lecionar em escolas primárias do estado e dos municípios.

O Decreto não faz menção à realização de exames nas escolas primárias vinculadas aos municípios. Entretanto, como o artigo 34º assegurava aos não matriculadas nas Escolas-Modelo a realização de exames para ingresso no ensino secundário do Liceu e da Escola de Penedo, pode-se compreender que os alunos matriculados em escolas primárias municipais, só ingressariam no ensino secundário

público caso prestassem tais exames. O Decreto também não faz menção à realização de exames nas escolas privadas, o que nos leva à mesma compreensão dos alunos das escolas primárias municipais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A instrução pública alagoana, na passagem do regime imperial para o republicano pode ser caracterizada pelas desigualdades de entrada na escola. Uma minoria (elite econômica e política) tinha acesso à educação. As vagas eram concentradas na capital, Maceió, com algumas escolas secundárias nas cidades de Penedo (pública) e Pilar (privada). O Decreto nº 12, de 09 de dezembro de 1892, representou a normatização da instrução pública, como desencadeamento da Constituição Federal de 1891, ambas na República.

Esse Decreto normatizava a educação ofertada pelo governo estadual, dando autonomia aos municípios para atuarem com o ensino primário. Não citava o ensino infantil. Como vimos nos dados coletados, a quantidade de escolas primárias municipais era pequena, comparada à população desses locais. A falta de recursos e, provavelmente, de professores em algumas localidades contribuía para que os municípios não tivessem conseguido ampliar consideravelmente o número de matrículas<sup>79</sup>. Em Maceió, além do Liceu Alagoano (secundário) e da Escola-Modelo (primário), encontramos registros de escolas privadas nos dois níveis de ensino. Dada a condição econômica da população, podemos compreender que não atendiam às camadas mais necessitadas da população. Essa situação, porém, não era uma novidade em terras alagoanas.

O surgimento de Alagoas como território colonizado ocorreu a partir do século XVI, como parte de Pernambuco, capitania e posteriormente província das mais prósperas do Nordeste brasileiro. Nas terras férteis do norte alagoano, teve início a introdução do modelo agroexportador do latifúndio canavieiro, como noutras áreas nordestinas. Houve pouca atenção pernambucana para a então comarca de Alagoas. O não envolvimento da elite local na Revolução Pernambucana resultou na emancipação política no ano de 1817.

Nesse contexto, a instrução pública nas Alagoas era incipiente, concentrada nas principais vilas, atendendo principalmente às elites, sendo que boa parte desta, enviava seus filhos para os estudos em Recife e Salvador. A situação permaneceu mesmo após

---

<sup>79</sup> Ver dados dos Quadros 2 e 3 sobre o número de escolas nos cinco municípios alagoanos mais e nos cinco menos populosos, coletados do **Almanak do Estado de Alagoas do ano de 1894, dois anos após a publicação do Decreto nº 12.**



a emancipação alagoana durante o século XIX.

Na segunda metade do século XIX, a partir de 1870 ocorre nacionalmente, mudanças importantes, como a proibição do tráfico de escravos e, economicamente, a ascensão do café como principal produto exportado pelo país. A produção da riqueza se deslocava para São Paulo, na região do Vale do Rio Paraíba, no oeste paulista.

Nessa região, a nova elite cafeicultora passa a ser influenciada pelo pensamento Positivista de Augusto Comte. A elite intelectual nacional, formada por latifundiários, membros da corte, altos funcionários públicos e comerciantes da classe média e alta, influenciados pelo positivismo, passam a discutir (e defender) o liberalismo, cientificismo, adaptando tais *epistemes* à realidade brasileira, contestando a Monarquia, e defendendo ideias e valores republicanos. Vale ressaltar que o pensamento liberal defendido por essa elite não era consensual, visto que poderia comprometer a posição social de boa parte desse grupo, como, por exemplo, a abolição da escravidão.

O Censo de 1872, único realizado durante o Império, apresentava dados de um país desigual, sendo o acesso à instrução pública maior entre os homens livres, e incipiente aos negros escravizados. Era o retrato de um país agrário-exportador, de economia baseada no latifúndio e na força de trabalho escrava.

Esses acontecimentos influenciaram a publicação da Reforma Leôncio de Carvalho em 1878 e 1879, de base positivista. O Ministro Leôncio de Carvalho compreendia a instrução pública como elemento modernizador do país. Para isso, propunha o aumento do número de vagas, ensino primário noturno para homens (1878), estímulo ao ensino feminino (1879), a obrigatoriedade da matrícula, subvenção a escolas privadas, a gratuidade do ensino primário e secundário no Rio de Janeiro, capital federal, e o ensino livre, uma inovação do ponto de vista pedagógico.

Encaminhada ao legislativo, resultou nos pareceres de Rui Barbosa, em 1882 e 1883. Barbosa era defensor do método intuitivo, do currículo positivista e cientificista, e. Ademais, foi bastante influenciado pelo modelo educacional implementado nos Estados Unidos. Apesar de não terem sido votados, tais pareceres trouxeram à tona e influenciaram discussões sobre a importância da educação para o desenvolvimento do país. Esse momento histórico, compreende os últimos anos da Monarquia. Nos anos seguintes, viu-se a abolição da escravatura, por meio da assinatura da Lei Áurea (1888) e do golpe de estado que proclamou a República, no ano de 1889.

Os militares, chegando ao poder, colocam a instrução pública no ministério de Benjamin Constant, engenheiro, militar e professor. Ele foi um dos grandes pensadores militares de sua época, influenciando a formação do grupo que ajudou a derrubar a monarquia. Para mudança de regime e governo, publicou uma reforma de ensino que leva seu nome. A Reforma Benjamin Constant (1890-1891), publicada por via de dezessete decretos, propunha um currículo escolar cientificista, enciclopédico. Compreendia a educação como base da modernização e do progresso brasileiro.

Para tal, apresentava novidades como o ensino laico, sem influência católica, e a liberdade de ensino, temas polêmicos e que sofreram resistência de grupos conservadores. Durou pouco tempo, já que em fevereiro de 1891 foi publicada a nova Constituição. É importante compreender que Constant propôs uma reforma no ensino num momento de disputas de poder entre os militares, conflitos e crises políticas nos estados. O próprio Constant rompe com o presidente Deodoro, vindo a deixar o governo pouco tempo depois.

Publicada em 24 de fevereiro de 1891, a nova Constituição, primeira da República, inspirada na Constituição dos Estados Unidos, apesar de conservadora, estabelecia o federalismo, e destinava apenas dois, dos noventa e um artigos, para educação. Permitia que cada estado legislasse sobre o ensino primário e revogava a Reforma Benjamin Constant.

Nesse recorte temporal, Alagoas presenciava o crescimento de vagas nas escolas primárias e secundárias muito menor do que o aumento de sua população. Esse período é caracterizado pela falta de recursos, que pode ser evidenciado no cancelamento dos exames do Liceu Alagoano em 1882 e na paralisação da obra para conclusão do prédio em que funcionaria a instituição, só retomada em 1892 por Gabino Besouro. As escolas públicas funcionavam, em sua grande maioria, em prédios alugados.

Os primeiros governos militares (Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto), apesar da influência positivista e do perfil modernizador da economia, não conseguiram implementar políticas que ampliassem o acesso à instrução pública, a cargo dos estados, conforme proposto pela Constituição de 1891. Anaete Regina Schelbauer (1998), assim define tal momento histórico:

Apesar da ênfase dos discursos, a educação não parecia fazer parte da lista de prioridades do Estado, tendo em vista outras exigências mais urgentes e de retorno imediato como: o crédito agrícola, a introdução de máquinas e a criação de vias para o escoamento da produção" (SCHELBAUER, 1998, p. 133).

Os militares ganharam espaço no cenário político brasileiro após o sucesso em combate durante a Guerra do Paraguai, de onde o Brasil saiu vitorioso. Personagens importantes da história nacional, como Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto, participaram do conflito. Estes, que tornaram-se o primeiro e o segundo presidentes brasileiros, trouxeram a alcunha para Alagoas de a "terra dos marechais".

Influenciados pelo positivismo, base da formação desse grupo na Escola Militar do Rio de Janeiro e pensamento ideológico que norteou as políticas de estado, os militares ascenderam ao poder, após liderarem o golpe de estado que extinguiu a Monarquia, exemplo disso é, por exemplo, a Reforma Benjamin Constant, cujo idealizador foi professor de tal instituição de ensino.

As crises políticas do primeiro governo republicano, levaram à saída de Deodoro, e à ascensão de Floriano Peixoto, seu vice. Foi ele o grande responsável para que Gabino Besouro, do Partido Conservador, chegasse ao governo de Alagoas no ano de 1892. As políticas implementadas em seu governo estavam alinhadas ao governo de Peixoto, de normatização e estruturação burocrática do novo governo republicano, distinguindo-o do monárquico.

Nascido em Penedo, sul de Alagoas, no ano de 1851, era Besouro órfão e pobre, trabalhando como caixeiro até sua entrada no Exército. Não se localizaram evidências das causas desse ingresso na carreira militar. Também atuou na Guerra do Paraguai, assim como Deodoro e Peixoto. Após o conflito, passa a estudar engenharia na Escola Militar do Rio de Janeiro, sendo expulso e concluindo o curso em 1881 no Rio Grande do Sul.

Exerce cargos na estrutura burocrática do Exército nesse estado, vindo a ser nomeado Governador do Piauí por poucos meses, em 1890, já na República. De volta a Alagoas, elege-se Deputado Federal e participa da elaboração da Constituição Federal de 1891. Rompe politicamente com Deodoro e passa a apoiar Floriano Peixoto, que, quando assume a presidência, o apoia na eleição indireta para o cargo de Governador de Alagoas.

Seu governo durou de 1892 a 1894, sendo caracterizado na área econômica,

pelo alinhamento a uma política do governo federal de descentralização da indústria e incentivo ao investimento privado. Foi no Governo Besouro que surgem novas usinas açucareiras, fato que modifica a partir de então a produção e dá mais poder político e econômico para os usineiros (antigos banqueiros). Novas fábricas têxteis surgem e finalmente é concluída a conexão ferroviária com Pernambuco.

Dentre as grandes realizações administrativas de Besouro, podemos citar a construção do Palácio do Governo, do novo cemitério, pequenas obras de infraestrutura em Maceió, a criação da Junta Comercial e do Tribunal de Justiça, com a nomeação dos primeiros desembargadores. Apesar de só ter sido concluída no ano de 1898, foi no Governo Besouro que a obra do prédio próprio do Liceu Alagoano foi retomada. Grande parte das políticas implementadas em seu governo beneficiava a elite econômica do estado.

Na esfera política, sua gestão foi marcada pelo perfil autoritário do governador, com a suspensão da nomeação de juiz, mudança (por decreto) da sede de municípios, e conflitos com seu vice, o Barão de Traipú, o que antecipou sua queda, pois tal fato o fez perder apoio de Floriano Peixoto. Em 1884, deixa o governo, assumindo o governo o Barão de Traipú, sendo seu vice o primo de Floriano Peixoto. Besouro retorna ao Rio Grande do Sul, regressando a Alagoas para disputa do governo em 1906 e 1917, sem êxito em ambos os pleitos.

O Decreto nº 12, de 09 de dezembro de 1892, pode ser compreendido como o alinhamento do governo estadual ao artigo 63º da Constituição de 1891, que dava aos estados, autonomia para criar suas próprias legislações. Também podemos relacionar tal documento ao artigo 72º, com o estabelecimento do ensino laico.

Buscou-se não contextualizar o objeto de forma linear. Galvão e Lopes (2010, p. 30) recordam que as narrativas que contextualizam o objeto não podem apagar “possíveis discontinuidades, retrocessos, ambiguidades e contradições”. Apesar de ser inovador para Alagoas, o Decreto nº 12, por exemplo, não abordava o ensino infantil e dava aos municípios autonomia para legislar sobre o ensino primário, não especificando se estes poderiam seguir o estabelecido pelo estado para as Escolas-Modelo.

Como toda pesquisa não finaliza em si, pensamos que ao final deste percurso temos a abertura de novos temas para serem pensados por outros pesquisadores. Dentre estes podemos destacar temas como: o ensino infantil em Alagoas no final do

século XIX e início do século XX; e como se deu o ensino primário em Alagoas, após a publicação do Decreto nº 12? Estas são apenas algumas temáticas, dentre as várias que a pesquisa em História da educação em Alagoas ainda pode suscitar.

Foi nesse sentido, que se teve a atenção de apresentar dados que auxiliassem a compressão da instrução pública de Alagoas em tal recorte temporal, com destaque para os anos finais da Monarquia e primeiros anos da República. Não foram encontrados muitos dados educacionais do ano de 1892, marco final desta pesquisa. Contudo, encontramos algumas informações do ano de 1894, dois anos após a publicação do objeto e ainda com Besouro no governo, o que pôde trazer indicativos do impacto do decreto, especialmente sobre o ensino primário, a cargo dos municípios.

Alguns dados auxiliaram em tal compreensão. Verçosa (2015) apresenta o total de 8.850 matrículas em Alagoas no ano de 1888. O Almanak do Estado de Alagoas do ano de 1894, apresenta a população do estado de 511.440 habitantes no ano de 1890. Em 1891, de acordo com o Almanak do Estado de Alagoas do ano de 1891, estavam em funcionamento 134 escolas primárias e 04 secundárias, distribuídas entre os municípios alagoanos. Tais informações nos permitem compreender que as escolas existentes não possuíam condições de atender a grande maioria da população.

No interior, as fontes nos indicam que os municípios menos populosos (e mais distantes da capital), provavelmente, não tinham conseguido implementar o ensino primário, seja por falta de recursos, seja por carência de professores. Nas fontes pesquisadas, por exemplo, não encontramos dados de turmas primárias em municípios como Belo Monte, no sertão, e Piaçabuçu, vizinha a Penedo, no ano de 1894, dois anos após publicado o Decreto nº 12, sendo que em 1891, existiam, respectivamente, três e duas escolas nessas localidades<sup>80</sup>.

Foi necessário o cruzamento das fontes, já que alguns documentos oficiais, como as mensagens enviadas ao congresso alagoano por Gabino Besouro nos anos de 1892, 1893 e 1894, e o Relatório do Diretor de Instrução Pública do ano de 1892, supervalorizavam as ações estatais de ampliação da instrução pública, dados que não se comprovavam quando comparados com outras fontes, como o Almanak do Estado de Alagoas do ano de 1891 e 1894, e o Almanach Literario Alagoano para Senhoras do ano de 1888 e do ano de 1889.

Sobre isso, Galvão e Lopes (2010) ressaltam a necessidade do cruzamento das

---

<sup>80</sup> Ver dados dos Quadros 01 e 03.

fontes, ação necessária para “plantar a dúvida sobre o significado daquilo que vimos” (GALVÃO; LOPES, 2010, p. 79). Nesse ponto, as pesquisadoras compreendem que a localização de novas fontes pode tornar o trabalho do historiador infinito. “Sua finitude tem uma configuração apenas metodológica” (GALVÃO; LOPES, 2010, p. 79). Tal ponto de vista se faz necessário, pois a compreensão do objeto e o problema desta pesquisa foram possíveis por meio da análise de tais fontes, acessíveis num contexto pandêmico. A descoberta de outras fontes, pode complementar e dar outro direcionamento à pesquisa futuramente.

Burke (2005) contribuiu para análise das fontes nos apresentando o conceito de História Cultural. A compreensão de cultura, e o entendimento de que as fontes nos apresentam indícios do que foi, e não do que deveria ter sido, torna-se importante para que não seja cometido o equívoco de analisá-las a partir de entendimentos contemporâneos.

Em relação às fontes acima citadas, inclusive do objeto, estes fazem parte de uma conjuntura política de Alagoas e do Brasil, no final do século XIX. Burke (2005), ao proporcionar o debate sobre cultura política, permitiu a percepção de que esses conceitos representam valores, ideias e concepções de uma elite intelectual que ora era liberal e positivista, ora era conservadora.

De tal forma, a análise do objeto, o Decreto nº 12, publicado em 09 de dezembro de 1892 por Gabino Besouro, que normatizava a instrução pública em Alagoas, nos leva ao entendimento de que este foi o primeiro documento normativo mais abrangente da educação alagoana e por tal motivo, sua análise foi mais aprofundada – era uma legislação específica de Alagoas. Estabelecia que o ensino seria primário e secundário, sendo o primeiro, responsabilidade dos municípios, e o segundo, do governo estadual.

O estado ofertaria o ensino primário nas Escolas-Modelo, anexas ao curso normal, sendo este dividido em três graus, com dois anos de duração cada. Determinava que os professores antes vinculados ao governo estadual, seriam aproveitados pelos municípios, sem perdas salariais.

Já o ensino secundário, seria ofertado no Liceu, em Maceió, e na Escola de Penedo. No Liceu, criava o curso comercial (já havia o curso preparatório e o curso normal). Definia as regras, período e procedimentos de matrículas, início e término do ano letivo, direitos, deveres e punições para professores e alunos. Contudo, chamou a nossa atenção o fato de que nas fontes não encontramos evidências de que mulheres

tivessem lecionado na instituição. Condição semelhante foi evidenciada na Paraíba, por exemplo, não sendo essa uma exclusividade local.

Como inovações, para Alagoas, o Decreto nº 12 estabelecia a formação mínima para o exercício da docência e o currículo, destrinchando-o por ano, a exigência de concurso para ingresso no magistério, apesar de abrir exceção para nomeações políticas em determinados casos, estabelecendo as regras para sua realização, tabela de vencimentos, para os professores e demais profissionais administrativos das escolas, sendo, provavelmente, a primeira vez em que houve um piso para exercício do magistério no estado.

No Magistério, extinguiu o *Pedagogium*, implementado um ano antes, ampliava a duração do curso para três anos, determinava que as aulas práticas deveriam ocorrer nas Escolas-Modelo. Algumas disciplinas, como Ensino de Prendas e Agulha e Economia Doméstica, podem parecer inusitadas atualmente, mas traduzem a realidade da época, em que o papel feminino na sociedade era distinto do papel masculino.

Estabelecia ainda o Decreto nº 12 as atribuições dos profissionais administrativos da Escola, sendo estes: Diretor do Liceu, Secretário, Oficial, Preparador e Conservador de Gabinete, Porteiro e Contínuo. Todos seriam remunerados, conforme consta em tabela anexa ao documento. O Inspetor, que atuava na Escola de Penedo, seria voluntário, atuando de maneira gratuita.

O estudo do Decreto nº 12 permite compreender a importância do Diretor do Liceu, responsável pela Escola de Penedo, Escola Modelo. Era a autoridade máxima nesses estabelecimentos de ensino.

Os exames passaram a ser de suficiência e finais. Os primeiros realizados ao longo do ano letivo, com regras, período de realização e classificação dos alunos estabelecidos. O segundo poderia ser realizado por pessoas não matriculadas nas escolas, desde que autorizadas pelo Diretor. Uma comissão realizaria tais exames, não sendo permitido que nesta, houvesse parentes dos alunos examinados. Outrossim, o decreto descrevia como deveriam ocorrer os exames em cada nível e tipo de curso.

O decreto assegurava a validade dos exames realizados antes de sua publicação. Também permitia a dependência de alunos que repetissem apenas uma matéria. O modelo do diploma e a cerimônia de certificação também estavam descritos.

Esta análise permite compreender o quão inovador foi o objeto para a instrução pública alagoana. Contudo, Galvão e Lopes (2010) nos recordam que “as práticas

escolares repetem-se em diversos tempos e espaços, com diferenças que sugerem “variações sobre o mesmo tema” (GALVÃO; LOPES, 2010, p. 12). Algumas regras, procedimentos, entre outros, por exemplo, eram implementados pela primeira vez em Alagoas, mas já eram práticas noutros estados, como o Rio de Janeiro.

Burke (2005), por sua vez, contribui com a discussão afirmando que “a aparente inovação pode mascarar a persistência da tradição” (BURKE, 2005, p. 161). Sobre isso, podemos citar, por exemplo, a relação do quadro docente do Liceu Alagoano com os partidos políticos (Conservador e Liberal), a nomeação política para o magistério e para o cargo de Diretor da instituição, algo que já ocorria durante o Império, que permaneciam inalteradas, sendo, inclusive, respaldadas legalmente pelo Decreto nº 12.

A instrução pública alagoana no início da República teve um documento normativo importante, publicado num governo marcado por tentativas de modernização econômica do estado, organização administrativa e burocrática para o funcionamento do novo regime e crises políticas, que caracterizaram Besouro como um político autoritário. Nesse contexto, o Decreto nº 12 atendeu ao que preconizava a Constituição de 1891, da qual Besouro foi um dos constituintes, parametrizando o ensino primário e secundário no estado e deixando a regulamentação do ensino primário municipal, a cargo dos municípios. Todavia, não fazia menção ao ensino infantil.

Apesar de estabelecer elementos inéditos no estado, como o curso comercial no Liceu, a tabela de vencimentos para professores, a dependência para alunos reprovados em uma única matéria, o novo currículo escolar, de caráter científico, ele respaldava a continuidade de práticas implementadas desde as décadas anteriores, como as indicações políticas para o exercício do magistério e a nomeação de professores.



## REFERÊNCIAS

ABL. **Academia Brasileira de Letras**, 2021. Perfil do acadêmico Tavares Bastos. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/tavares-bastos>. Acesso em: 08 mai. 2021.

ABL. **Academia Brasileira de Letras**, 2021. Rui Barbosa. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/rui-barbosa/biografia> . Acesso em: 08 out. 2021.

ALAGOAS. Decreto nº 12, de 09 de dezembro de 1892. Reorganiza a instrução pública no estado. Maceió, 1892.

ALAGOAS. Lei nº 26, de 25 de maio de 1892, autoriza o Governador a reorganizar a instrução pública e dá outras providências relativas ao assunto. Maceió, 1892d.

ALAGOAS. Mensagem que ao Congresso do Estado de Alagoas dirigiu em 20 de abril de 1892 o Exm. Sr. Dr. Gabino Besouro, Governador do Mesmo estado. Maceió, 1892b.

ALAGOAS. Mensagem que ao Congresso do Estado de Alagoas dirigiu em 15 de abril de 1893 o Exm. Sr. Dr. Gabino Besouro, Governador do Mesmo estado. Maceió, 1893.

ALAGOAS. Mensagem dirigida ao Congresso Alagoano pelo Dr. Gabino Besouro, Governador de Alagoas, por ocasião de abrir-se a 2ª sessão ordinária da 2ª legislatura em 15 de abril de 1894. Maceió, 1894.

ALAGOAS. Relatório do Diretor de Instrução Pública de Alagoas. Maceió, 15 de fevereiro de 1875.

ALAGOAS. Relatório do Diretor de Instrução Pública de Alagoas. Maceió, 09 de abril de 1892c.

ALMANACK DO ESTADO DE ALAGOAS PARA 1891. ANNO XXI. Maceió, Typ, 1891.

ALMANACK DO ESTADO DE ALAGOAS PARA 1894. ANNO XXI. Maceió, Typ, 1894.

ALMANACK LITERARIO ALAGOANO PARA SENHORAS DO ANO DE 1888. Maceió, Typ, 1888.

ALMANACHE LITERARIO ALAGOANO PARA SENHORAS DO ANO DE 1889. Maceió, Typ, 1889.

ALVES, Sherlilton da Silva; CRUZ, Rennisy Rodrigues; MACHADO, Fabiano Duarte. Formação econômica de alagoas: da agroindústria canavieira à indústria “sem chaminés” (turismo): dependências e contradições. **Revista Rural & Urbano**. Recife. v. 03, n. 02, p. 61-81, 2018. ISSN: 2525-6092. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ruralurbano/article/view/241077> . Acesso em 25 set. 2021.

ARRIADA, Eduardo. **A educação secundária na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul**: a desoficialização do ensino público. 2007, 372 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

AURNHEIMER FILHO, Sérgio Paulo. Benjamin Constant entre o Poder do Sabre e o Saber da Pena: um intelectual e sua ação institucional no Governo Provisório Republicano. In: ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. **Anais eletrônicos**, 2009. Disponível em: [https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548772005\\_32e4b298c5005b5ccb5d383974a61255.pdf](https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548772005_32e4b298c5005b5ccb5d383974a61255.pdf). Acesso em: 10 out. 2021.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. Brasília: UnB, 1963.

BASTOS, Aureliano Cândido Tavares. **A Província: estudo sobre a descentralização no Brasil**. 1. ed. se, 1870. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/220526>.

BASTOS, Maria Helena Camara. A educação dos escravos libertos no Brasil: vestígios esparsos do domínio do ler, escrever e contar (séculos XVI a XIX). **Cadernos de História da Educação**. Uberlândia, v. 15, nº 02, p. 743-768, ago. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/35556>. Acesso em 19 set. 2021.

BARBOSA, Jair. **História de Alagoas**. Maceió, Impacto Curso, 2005.

BARROS, Reynaldo de. Gabino besouro. **ABC das Alagoas**: dicionário biobibliográfico, histórico e geográfico de Alagoas. Junta Comercial de Alagoas. Brasília, Senado Federal, 2005. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/1104/739030\\_vII.pdf?sequence=8](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/1104/739030_vII.pdf?sequence=8). Acesso em 05 de mar. 2022.

BARROS, Reynaldo de. **ABC das Alagoas**: dicionário biobibliográfico, histórico e geográfico de Alagoas. 1970. Disponível em: <http://abcdasalagoas.com.br/verbetes.php>. Acesso em 30 jan. 2021.

BARROS, Reynaldo de. **ABC das Alagoas**: dicionário biobibliográfico, histórico e geográfico de Alagoas. Pedro Nolasco Buarque de Gusmão. Brasília, Senado Federal, 2005. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/1104/739030\\_vII.pdf?sequence=8](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/1104/739030_vII.pdf?sequence=8). Acesso em 05 de mar. 2022.

Benjamim Constant. **Museu Casa Benjamim Constant**. Disponível em: <https://museucasabenjaminconstant.museus.gov.br/benjamin-constant/>. Acesso em 09 out. 2021.

BONATO, Nailda Marinho da Costa; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; MENEZES, Janaína Specht da Silva. Educação integral, ensino integral e tempo no pensamento de Rui Barbosa. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, SP. n.44, p. 275-292, dez. 2011. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639991/7551> . Acesso em 30 set. 2021.

BRAGA, Ana Carolina; MAZZEU, Francisco José Carvalho. O analfabetismo no Brasil: lições da história. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara/SP, v. 21, n. 01, p. 24-46, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n.1.2017.9986>. ISSN: 1519-9029. Acesso em 09 set 2021.

BRANDÃO, Moreno. **História de Alagôas**. Penedo-AL, Artes Graphycas Typ, 1909.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Constituição de 1891**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35081-24-fevereiro-1891-532699-publicacaooriginal-15017-pl.html> . Acesso em 09 out. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890**. Approva o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Districto Federal. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html> . Acesso em 09 out. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Reforma do ensino secundario e superior: parecer e projecto (relativo ao decreto n. 7247 de 19 de abril de 1879) apresentado em sessão de 13 de abril de 1882**. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/242371> . Acesso em 05 out. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Reforma do ensino primario e varias instituições complementares da instrução publica: parecer e projecto da Comissão de Instrução Publica composta dos deputados Ruy Barbosa, Thomaz do Bonfim Espinola e Ulysses Machado Pereira Vianna; relator, Ruy Barbosa**. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/242356> . Acesso em 05 out. 2021.

BRASIL. **Diário Oficial da União (DOU) de 19 de Setembro de 1899**. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/1672062/pg-18-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-19-09-1899> . Acesso em 08 mar. 2022.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html#:~:text=Manda%20crear%20escolas%20de%20primeiras,logares%20mais%20populosos%20do%20Imperio.&text=Art%201%C2%BA%20Em%20todas%20as,primeiras%20letras%20que%20forem%20necessarias..](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html#:~:text=Manda%20crear%20escolas%20de%20primeiras,logares%20mais%20populosos%20do%20Imperio.&text=Art%201%C2%BA%20Em%20todas%20as,primeiras%20letras%20que%20forem%20necessarias..) Acesso em 01 mai. 2021.

BRASIL. Ministério do Império. **Relatório do anno 1871 apresentado à Assembléia Geral Legislativa na 4ª Sessão da 14ª Legislatura**. Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1872. Disponível em: [http://memoria.bn.br/pdf/720968/per720968\\_1871\\_00001.pdf](http://memoria.bn.br/pdf/720968/per720968_1871_00001.pdf) . Acesso em 04 out. 2021.

BRASIL. Ministério do Império. **Relatório do ano 1876 apresentado à Assembléia Geral Legislativa na 2ª Sessão da 16ª Legislatura**. Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1877. Disponível em: [http://memoria.bn.br/pdf/720968/per720968\\_1877\\_00001.pdf](http://memoria.bn.br/pdf/720968/per720968_1877_00001.pdf) . Acesso em 02 out. 2021.

BRASIL. Ministério do Império. **Relatório do ano de 1876 apresentado à Assembléia Geral Legislativa na 2ª Sessão da 16ª Legislatura**. Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1878. Disponível em: [http://memoria.bn.br/pdf/720968/per720968\\_1877\\_00001.pdf](http://memoria.bn.br/pdf/720968/per720968_1877_00001.pdf) . Acesso em 02 out. 2021.

BRASIL. Ministério do Império. **Relatório do ano de 1878 apresentado à Assembléia Geral Legislativa na 2ª Sessão da 17ª Legislatura**. Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1879. Disponível em: [http://memoria.bn.br/pdf/720968/per720968\\_1878\\_00001.pdf](http://memoria.bn.br/pdf/720968/per720968_1878_00001.pdf) . Acesso em 02 out. 2021.

BRASIL, ESTADOS UNIDOS DO. **Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890**. Approva o Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Approva%20o%20Regulamento%20da%20Instruc%C3%A7%C3%A3o%20Primaria%20e%20Secundaria%20do%20Districto%20Federal.&text=Regulamento%20da%20Instruc%C3%A7%C3%A3o%20Primaria%20e%20Secundaria%20do%20Districto%20Federal%2C%20a,refere%20o%20decreto%20desta%20data> . Acesso em 08 mai. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.031**, de 06 de setembro de 1878. Crêa cursos nocturnos para adultos nas escolas publicas de instrucção primaria do 1º gráo do sexo masculino do municipio da Côrte. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html#:~:text=Os%20alumnos%20acatholicos%20n%C3%A3o%20precisar%C3%A3o,favores%20concedidos%20por%20este%20decreto..> Acesso em 08 mai. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879**. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em 08 mai. 2021.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005

BUYERS, Ann Marie. Em defesa da honra: a emancipação de Alagoas no imaginário institucional. **Revista Crítica Histórica**. Maceió, ano I, nº 02, p. 30-49, dezembro de 2010.

CAETANO, Antonio Filipe Pereira. **A comarca das Alagoas: justiça, trajetórias e conflitos (1712-1817)**. In CAETANO, Antonio Filipe Pereira (org.). Das partes sul à comarca das Alagoas, capitania de Pernambuco: ensaios sobre justiça, economia, poder e defesa (século XVII-XVIII). Maceió: Viva Editora, 2015.

CAMARGO, Alexandre de Paiva Rio. O censo de 1872 e a utopia estatística do Brasil Imperial. **Revista História Unisinos**. São Leopoldo, vol. 22, nº 03, p. 414-428, set./out. 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/view/htu.2018.223.07/60746535> . Acesso em 19 set. 2021.

CAMARGOS, Ailton. Educação no Brasil: Da Colônia ao Início da República. **Revista Brasileira de Educação e Cultura**. Belo Horizonte, vol. 1(2018), nº 17, p. 129-139, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura/article/view/355> . Acesso em 19 set. 2021.

CARVALHO, Cícero Péricles de. **Formação histórica de Alagoas**. Maceió, EDUFAL, 2021.

CARVALHO, Cícero Péricles de. **Análise da reestruturação produtiva da agroindústria sucro-alcooleira alagoana**. Maceió, EDUFAL, 2001.

CASTANHA, André Paulo. **Edição crítica da legislação educacional primária do Brasil Imperial: a legislação geral e complementar referente à Corte entre 1827 e 1889**. Campinas: Navegando Publicações, 2013.

CAVALCANTE, Vandete Pacheco. **Atalaia, o último reduto dos palmarinos**. Atalaia, se, 1980.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 2, 1990.

COLOMBANI, Fabiola; MARTINS, Raul Aragão. O movimento higienista como política pública: aspectos históricos e atuais da medicalização escolar no Brasil. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, p. 278–295, 2017. DOI: 10.22633.v.21. nº 01. ISSN: 2017.9788. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9788> . Acesso em: 3 out. 2021.

CONDE de Ulysses Vianna. **A Província**. Recife, 12 set. 1911. Disponível em: [http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=128066\\_01&pagfis=22053](http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=128066_01&pagfis=22053) . Acesso em 07 out. 2021.

Conselheiro Dr. Carlos Leoncio da Silva Carvalho (1890-1891). **Revistas USP**. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/wp/> . Acesso em 08 out. 2021.

COSTA, Craveiro. **Instrução pública e instituições culturais de Alagoas & outros ensaios**. Maceió, EDUFAL, 2011.

COSTA, Craveiro. **História de Alagoas**. 2ª ed. Maceió: SEC, 1983.

COSTA, Emília Viotti da. **Da Monarquia à República: momentos decisivos**. São Paulo: Unesp, 1999.

COSTA, Luiz Rosado; SOUZA, José Eduardo Melo de; BARROS, Livia Cristina dos Anjos. Um histórico da política migratória brasileira a partir de seus marcos legais (1808-2019). p.167-189. **Revista GeoPantanal**. Disponível em: <https://seer.ufms.br/index.php/revgeo/article/view/9733> . Acesso em 04 mar. 2022.

CORREIA, Mailza da Silva. A educação popular no Brasil Império: as primeiras iniciativas de escolas noturnas em Alagoas (1870-1889). 2011, 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, 2011b.

CORREIA, Mailza da Silva. **A legislação sobre escolas noturnas de Alagoas (1870-1940)**. In: VERÇOSA, Elcio de Gusmão; CORREIA, Mailza da Silva. Escritos sobre a educação alagoana: compêndios, periódicos, manuscritos e práticas educativas (séculos XIX, XX e XXI). Maceió, EDUFAL, 2011a p. 105-119.

CURY, Carlos Roberto Jamil. República – educação – cidadania: tensões e conflitos. **Cadernos de História da Educação**, v. 9, nº. 1, jan./jun. 2010, p. 31-43. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/7450/4780> . Acesso em 12 out. 2021.

DELANEZE, Taís. **As reformas educacionais de Benjamin Constant (1890-1891) e Francisco Campos (1930-1932): o projeto educacional das elites republicanas**. 2007, 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

DIAS, Danielle Fernanda Lopes Matheus. et al. **Anotações biobibliográficas de docentes e normalistas: (Alagoas 1821-1931)**. Jundiá – SP, Paco Editorial, 2021.

DIAS, Danielle. **Thomaz do Bomfim Espíndola**. Disponível em: <http://www.cedu.ufal.br/grupopesquisa/gephecl/livros-fragmentos/> . Acesso em: 04 out. 2021.

DUARTE, Abelardo. **História do Liceu Alagoano**. Maceió, Divulgação do Departamento Estadual de Cultura, 1961.

ENGELMANN, Fabiano. **Elites e “instituições” como objeto de estudo numa dinâmica periférica**. Teoria & Pesquisa. UFSCAR, n.17, 67-84, 2008.

ESCOLA DE COMANDO E ESTADO MAIOR DO EXÉRCITO. **Escola Marechal Castelo Branco**. Antigos comandantes – Gabino Besouro. Disponível em: <http://www.eceme.eb.mil.br/antigos-comandantes-m-pt> . Acesso em: 03 mar. 2022.

FALCON, Francisco José Calazans. História cultural e história da educação. **Revista Brasileira de Educação**. vol. 11, núm. 32, maio-ago, 2006, pp. 328-339. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/dGYwqHWMsW9qcp8WxJ6g9yP/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em 13 fev. 2022.

FERNANDES, Jorge Batista. A constituinte de 1890-1891: a institucionalização dos limites da cidadania. **Acervo – Revista do Arquivo Nacional**. v.19, nº 1/2, p. 53-68, 06 dez. 2011. Disponível em: <http://revista.arquivonacional.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/56> . Acesso em 12 out. 2021.

FERREIRA, Leonardo da Costa. **Educação, escola e trabalho: projetos e reformas educacionais entre o Império e a República brasileira**. 2015, 208 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2015.

FERREIRA JÚNIOR, Amarildo. **História da educação brasileira: da colônia ao século XX**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

FERRONATO, Cristiano de Jesus. **Das aulas avulsas ao Lyceu Provincial: as primeiras configurações do ensino secundário na Província da Parahyba do Norte**. 2012, 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

FINGER, Anna Eliza. **Um Século de Estradas de Ferro – Arquiteturas das ferrovias no Brasil entre 1852 e 1957**. 2013, 466 f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 62ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2019a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2019b.

FREITAS, Maria Vanderlânia Souza de. A reforma Benjamim Constant e a educação básica no início do século XX. In: CONEDU – Congresso Nacional de Educação, 2, Campina Grande, 2015. **Anais eletrônicos**. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2015/TRABALHO\\_EV045\\_MD4\\_SA\\_1\\_ID3823\\_17082015122010.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2015/TRABALHO_EV045_MD4_SA_1_ID3823_17082015122010.pdf). Acesso em 07 mai. 2021.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Território Plural: a pesquisa em história da educação**. São Paulo: Ática, 2010.

GABRIEL, Luís André. **História da educação**. Recife: Telesapiens, 2019.

GONDRA, José Gonçalves. Entre os frutos e o arvoredo: a docência no projeto educacional republicano (1890/1896). **Revista História da Educação**. v.01, nº 02, jul./dez. 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30666> . Acesso em: 09 out. 2021.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. **PNADC – Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/pesquisa/10070/62888>. Acesso em 02 mai. 2021.

IBGE, Recenseamento do Brasil em 1872, Rio de Janeiro: Typographia G. Leuzinger, s.d. [prov. 1875]. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=225477&view=detalhes> . Acesso em 10 set. 2021.

IVO, LÊDO. **Alagoas**. Rio de Janeiro: Bloch, 1976.

IVO, Lêdo. **Discurso de posse**. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/ledo-ivo/discurso-de-posse> . Acesso em 26 set. 2021.

LEÃO, Michele de. Lei Saraiva (1881): o analfabetismo é um problema nacional. *In: IX ANPED Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012, Caxias do Sul. Anais Eletrônicos...* Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/929/48> . Acesso em 04 out. 2021.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 2ª ed. Campinas, Editora Unicamp, 1992.

LE MOS, Renato Luis do Couto Neto e. Benjamin Constant: biografia e explicação histórica. **Revista Estudos Históricos**. v.10, nº 19, 1997, p. 67-81. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2039> . Acesso em: 10 out. 2021.

LYNCH, Christian Edward Cyril. O momento oligárquico: a construção institucional da república brasileira (1870-1891). **Historia Constitucional**, n. 12, 2011, p. 297-325. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2590/259027584012.pdf> . Acesso em 11 out. 2021.

LOBO NETO, Francisco José. Leôncio de Carvalho (1847 – 1912) e a educação imperial. **Revista Trabalho Necessário**, v. 10, n. 15, 13 jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6869> . Acesso em 01 out. 2021.

LOPREATO, Francisco Luiz C. Federalismo brasileiro: origem, evolução e desafios. **Texto para Discussão**. Unicamp. Instituto de Economia, Campinas, n. 388, jul. 2020. Disponível em: <https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/TD/TD388.pdf> . Acesso em 12 out. 2021.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. Carlos Leôncio de Carvalho (Verbetes / Glossário). In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (Orgs.). **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas, SP: FE; HISTEDBR, 2006. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/carlos-leoncio-de-carvalho> . Acesso em: 01 de out. 2021.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. Rui Barbosa (Verbetes / Glossário). In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (Orgs.). **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas, SP: FE; HISTEDBR, 2006. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/rui-barbosa> . Acesso em: 04 de out. 2021.



MACHADO, Maria Cristina Gomes; ARAÚJO, José Carlos Souza. Metamorfoses do pensamento liberal de Rui Barbosa: sua posição sobre estado e educação. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, PR, v. 05, nº 14, p. 113-124, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/7367>. Acesso em 24 set. 2021. doi:http://dx.doi.org/10.7213/rde.v5i14.7367.

MADEIRA, Maria das Graças Loiola. Magistério e literatura em periódicos alagoanos da década de 1880: as composições poéticas de Alcina Leite e Maria Lucia Romariz. In: SILVA, Edgleide de Oliveira Clemente, SANTOS, Ivanildo Gomes dos; ALBUQUERQUE, Suzana Lopes (orgs). **A história da educação em manuscritos, periódicos e compêndios do XIX e XX**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018, pp. 63-78.

MADEIRA, Maria das Graças Loiola. **Pesquisa e ensino de história da educação: questões de método**. In: MERCADO, Luis Paulo Leopoldo; CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva. Formação do pesquisador em educação: profissionalização docente, políticas públicas, trabalho e pesquisa. Maceió: EDUFAL, 2007, pp. 325-338.

MELO, Cristiane Silva; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Notas para a história da educação: considerações acerca do decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, de autoria de Carlos Leôncio de Carvalho. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 9, n. 34, p. 294–305, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639594>. Acesso em: 25 set. 2021.

MEUCCI, Simone. **A institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos**. Campinas/SP. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Estadual de Campinas, 2000.

MIRANDA, Salm de. **Floriano**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1963.

MONARCHA, Carlos. **A instrução pública nas vozes dos portadores de futuros (Brasil – séculos XIX e XX)**. Uberlândia: EDUFU, 2016.

MOTA, Yasmin Belmonte dos Santos; MATOS, Tássia de Abreu Santos; PEREIRA, Norma Suely da Silva. A imagem dos escravos como bens e riquezas dos senhores de engenho: critérios de avaliação no período colonial. In: XV ENECULT – Encontro de Estudos Multidisciplinares de Cultura, 2019, Salvador. **Anais Eletrônicos...** Salvador, 2019. Disponível em: <http://www.xvenecult.ufba.br/modulos/submissao/Upload-484/112496.pdf>. Acesso em 16 set. 2021.

NUNES, Antonietta D'Aguiar. Uma avançada proposta de reforma educacional no último quartel do século XIX brasileiro: Leôncio de Carvalho e os Pareceres de Rui Barbosa. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**. v. 5, n. 4, 2007. DOI: 10.9771/2317-1219f.v5i4.2936. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2936>. Acesso em: 4 out. 2021.

OLIVEIRA, Andreza Mayara Lins de. **Ler e escrever na Província de Alagoas: uma análise social sobre a instrução pública alagoana – 1835 a 1875**. 2020. 125 f.

Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes. Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. Contribuição à História da Educação Brasileira. São Paulo: Edições Loyola, 1973.

PALMA FILHO, João Cardoso. A República e a educação no Brasil: primeira República (1889-1930). In: PALMA FILHO, J. C. **Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – Educação, Cultura e Desenvolvimento**. 3ª ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 71-84. Disponível em: [https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/337931/1/caderno-formacao-pedagogia\\_3.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/337931/1/caderno-formacao-pedagogia_3.pdf) . Acesso em 20 set. 2021.

PEREIRA, Walter Luiz Carneiro de Mattos; PESSOA, Thiago Campos. Silêncios atlânticos: sujeitos e lugares praieiros no tráfico ilegal de africanos para o Sudeste brasileiro (c.1830 – c.1860). In: **Revista Estudos Históricos** (FGV). V. 32, nº 66, 2019. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/77489> . Acesso em 20 set. 2021.

PERES, Tirsia Regazzini. Educação Brasileira no Império. In: PALMA FILHO, J. C. **Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – Educação, Cultura e Desenvolvimento**. 3ª ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 40-70. Disponível em: [https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/337931/1/caderno-formacao-pedagogia\\_3.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/337931/1/caderno-formacao-pedagogia_3.pdf) . Acesso em 20 set. 2021.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 12ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

RICCI, Paolo; ZULINI, Jaqueline Porto. A política dos governadores na contramão do regionalismo político: revisitando o pacto Campos Sales. In: XXVII Simpósio Nacional de História, Natal, 2013. Anais, Natal, 2013. Disponível em: [http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364407728\\_ARQUIVO\\_Ricci\\_Zulini\\_2013.pdf](http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364407728_ARQUIVO_Ricci_Zulini_2013.pdf) . Acesso em 10 out. 2021.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: (1930/1973)**. 40ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SAES, Guillaume Azevedo Marques de. **A República e a espada: a primeira década republicana e o florianismo**. São Paulo/SP, 140 f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade de São Paulo, 2005.

SANT'ANA, Moacir Medeiros de. **O Palácio do Governo de Alagoas**. A história de uma praça. Maceió, SENEC, 2002.

SANTOS, Ane Luíse Silva Mecnas. **O ensino de história nos pareceres da instrução pública de 1883**. In: FERRONATO, Cristiano; SANTOS, Ane Luíse Silva Mecnas (orgs). Práticas educativas na tessitura do tempo. Aracaju: EDUNIT, 2019. p. 57-88.

SANTOS, Ivanildo Gomes; ANANIAS, Mauricéia. **A instrução nas Alagoas no período colonial**: os manuscritos e os primeiros vestígios de uma educação não dirigida por religiosos. In: SILVA, Edgleide Oliveira Clemente da; SANTOS, Ivanildo Gomes; ALBUQUERQUE, Suzana Lopes de (orgs). A história da educação em manuscritos, periódicos e compêndios do XIX e XX. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018, pp. 25-47.

SANTOS, Ivanildo Gomes dos. **A instrução secundária nas Alagoas**: as aulas avulsas e o Liceu Provincial (1784 – 1892). 2018, 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

SANTOS, Ivanildo Gomes dos. **O saber histórico escolar no Liceu Alagoano: o ensino de história do Brasil configurado nas teses do Cônego Valente**. 2012, 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, 2012.

SANTOS, Mario Augusto da Silva. **Casa e balcão**: os caixeiros de Salvador (1890-1930). EDUFBA, 2009.

SANTOS, Monica Luise. **A escolarização de negros**: particularidades históricas de Alagoas (1840-1890). 2011. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 12. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SCARAVELLI, Hiassana; ZONIN, Sélia Ana. Moderno, Modernidade e Modernização: a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX. Revista Linhas, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 412-417, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/download/1984723815282014412/3090/12400> . Acesso em 03 fev. 2022.

SCHELBAUER, Analete Regina. **Idéias que não se realizam: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914**. Maringá: EDUEM, 1998.

SÊGA, Rafael Augustus. Revolução Federalista, 110 anos. **Revista História & Perspectivas**, [S. l.], v. 1, n. 2930, 2009. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/19148> . Acesso em: 6 mar. 2022.

SILVA, Daniele Hungaro da; MACHADO, Maria Cristina Gomes. O método de ensino intuitivo e a política educacional de Benjamin Constant. **Revista eletrônica de educação**. São Carlos: SP. v. 2, nº 08, p. 198-211, 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/836> . Acesso em 09 out. 2021.

SILVA, Elza Maria da. **A educação infantil em Alagoas: (re)construindo suas raízes.** Maceió: EDUFAL, 2009.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da *et. al.* Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: IX Congresso Brasileiro de Educação – EDUCERE / III Encontro Sul-Brasileiro de Psicopedagogia, 2009. *Anais [...]* Curitiba, 2009, p. 4554-4566. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3124\\_1712.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3124_1712.pdf). Acesso em 19 mai. 2021.

SILVA, João Carlos da. Benjamin Constant e a propaganda educacional positivista: alguns apontamentos. **Revista Educação e Fronteiras**. Dourados/MS, v.8, n.23 p.176-191, mai./ago. 2018. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/9453/4981> . Acesso em 10 out. 2021.

SILVA, Manuele Araújo da. **Um bê-a-bá de ordem e progresso: educação social e instrução escolar no Ceará dos anos 1940.** 2017, 254 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

SILVA, Maria Angélica da; MUNIZ, Bianca Machado; MENEZES, Catarina Agudo. Caminhos das águas, caminhos de terra: trilhando o território alagoano através dos mapas nos primeiros séculos coloniais. *Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material* [online]. 2018, v. 26. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-02672018v26e16> . ISSN 1982-0267. Acesso em 25 set. 2021.

SILVA VILAR, Edna Telma Fonseca e. Manoel Balthazar Pereira Diegues Júnior: contributos à modernização da educação alagoana. **Dialogia**, São Paulo, n. 37, p. 1-16, e19753, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/dialogia.n37.19753>. Acesso em 06. mar. 2022.

SOARES, Rodrigo Goyena. Os militares e o uso político do abolicionismo. **Revista do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. 2020, v. 27. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/85495> . Acesso em 02 mar. 2022.

STROH, Paula Yone. **Não há sociedade humana, fora do espaço geográfico.** In: ARAUJO, Lindemberg Medeiros de (org). *Geografia: espaço, tempo e planejamento.* Maceió: EDUFAL, 2004. p. 69-89.

TAMBARA, Eleonor. **Educação e positivismo no Brasil.** In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs). *Histórias e memórias da educação no Brasil*, vol. II – século XIX. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014. p.166-178.

Tavares, Fabio Luis. **A oligarquia paulista e sua articulação com o governo de Floriano Peixoto durante a Revolta da Armada (1893 - 1894).** 2013, 214 f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2005.

TICIANELI, Edberto. Marechal Gabino Besouro, um linha-dura na política alagoana. **História de Alagoas.** 2017. Disponível em: <https://www.historiadealagoas.com.br/marechal-gabino-besouro-um-linha-dura-na-politica-alagoana.html> . Acesso em: 03 mar. 2022.

TICIANELI, Edberto. História do Liceu Alagoano, o Colégio Estadual de Alagoas. **História de Alagoas.** 2016. Disponível em: <https://www.historiadealagoas.com.br/historia-do-liceu-alagoano-o-colegio-estadual-de-alagoas.html> . Acesso em: 01 mar. 2022.

TICIANELI, Edberto. Manoel Mendes da Fonseca. **História de Alagoas.** 2016. Disponível em: <https://www.historiadealagoas.com.br/manoel-mendes-da-fonseca.html> . Acesso em: 05 mar. 2022.

TRAJANO JUNIOR, Salatiel Braga; MARTINIANO, Shirley Giló Sobrinho; SANTOS, Javan Sami Araújo dos. Constituição sócio educacional de alagoas: uma análise histórica. In: IX Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas (EPEAL), Maceió, 2019. Anais, Maceió, 2020. Disponível em: <https://www.doity.com.br/anais/ixepeal/trabalho/125629> . Acesso em 25 set. 2021.

**TRAJETÓRIA da Indústria em Alagoas: 1850/2017 /** Federação das Indústrias do Estado de Alagoas; Instituto Euvaldo Lodi. – 1. ed. – Maceió: FIEA, 2018. 171 p.

Tribunal de Justiça de Alagoas: da origem aos dias atuais. **Poder Judiciário de Alagoas.** Disponível em: [https://www.tjal.jus.br/index.php?pag=Institucional\\_historico\\_origens](https://www.tjal.jus.br/index.php?pag=Institucional_historico_origens) . Acesso em 03 mar. 2022.

VECHIA, Ariclê. **O ensino secundário no século XIX: instruindo as elites.** In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs). Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. II – século XIX. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014. p.78-90.

VERÇOSA, Elcio de Gusmão. **Cultura e educação nas Alagoas: história e histórias.** Maceió: EDUFAL, 2015.

VICENTE, João Pedro Aparecido; GONÇALVES NETO, Wenceslau. Estratificação estamental pela via da educação: reflexões a partir da reforma Leônicio de Carvalho. **Cadernos da Fucamp.** Monte Carmelo, MG, v. 18, nº 33, p. 43-61, 2019. Disponível em: <http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/1702/1125> . Acesso em: 02 out. 2021.

VIEIRA, Diego Mota; CÂMARA, Leonor Moreira; GOMES, Ricardo Corrêa. Entre o ocaso do Império e a afirmação da República no Brasil: mudança institucional gradual e transformativa. **Revista de Administração Pública,** Rio de Janeiro, RJ, v. 48, n. 3, p. 531 a 550, 2014. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/23478> . Acesso em: 6 mar. 2022.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, mai./ago. 2007.

VOGT, Paulo Olgário; RADÜNZ, Roberto. Do presente ao passado: inventários post-mortem e o ensino de história. **Revista Latino-Americana de História**. São Leopoldo, vol. 2, nº 06, p. 25-39, ago. 2013. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/view/174/132> . Acesso em 16 set. 2021.